Educación

Cómo construir proyectos

El proyecto institucional
La planificación estratégica

Cecilia Bixio

HomoSapiens
EDICIONES

Cecilia Bixio

Profesora e investigadora de la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional de Rosario. Directora del Departamento de Psicología Educativa. Asesora pedagógica en la Escuela Cooperativa CASAVERDE, General Roca, Río Negro. Directora de la Revista de Educación *Aula Hoy*, Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

Ha sido asesora en la Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, departamento de Orientación Educativa, República Dominicana.

Ha publicado: *Cómo construir Proyectos en la E.G.B., Aprendizaje significativo en la E.G.B., Contenidos procedimentales, Enseñar a aprender, Cómo planificar y evaluar en el aula, Enseñar y aprender en el aula.*

Realiza asesoramiento a instituciones educativas, sobre problemáticas relativas a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la gestión institucional en Argentina y Uruguay, Panamá, Colombia, Ecuador, etc.

E-mail:
ceciliabixio@citynet.net.ar

Cómo construir Proyectos

PRIMERA PARTE

El proyecto institucional y la planificación estratégica

Cecilia Bixio

HomoSapiens EDICIONES

Bixio, Cecilia
Cómo construir proyectos : el proyecto institucional - 1a ed. 11a reimp. -
Rosario : Homo Sapiens Ediciones, 2005.
120 p. ; 22x15 cm. (Educación)

ISBN 950-808-092-2

1. Formación Docente I. Título
CDD 371.1

1° edición, 1996
11° reimpresión, 2005

© 1996 · **Homo Sapiens Ediciones**
Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario · Santa Fe · Argentina
Telefax: 54 0341 4406892 / 4253852
E-mail: editorial@homosapiens.com.ar
Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN N° 950-808-092-2

Diseño Editorial: Adrián F. Gastelú – Ariel Frusin

Esta tirada de 1000 ejemplares se terminó de imprimir en septiembre de 2005
en Talleres Gráficos Fervil S.R.L. • Santa Fe 3316
Tel: 0341 4372505 • E-mail: fervilsrl@arnet.com.ar
2000 Rosario • Santa Fe • Argentina

La sociedad no es obra exclusiva de la educación,
pero ello no disminuye la nobilísima tarea de educar.
Ayudando a hacer hombres nuevos,
quien la realice habrá cumplido un alto destino personal.
Buscando denodadamente nuevas formas educativas,
arrojando a un lado los prejuicios,
perfeccionándose constantemente,
contribuyendo a abrir las vías del futuro,
habrá cumplido con un alto deber social.

RICARDO NASSIF

ÍNDICE

PRÓLOGO 9

PRIMERA PARTE: **El proyecto institucional y la planificación estratégica. La gestión directiva** 11

CAPÍTULO 1. **Los proyectos como complementación de un curriculum básico** 13
Centralización versus Descentralización 17

CAPÍTULO 2. **El proyecto institucional** 23
¿Cómo orienta su accionar la escuela? 23
Criterio institucional estratégico 24
El proyecto institucional como marco orientador del accionar de la escuela 27
Un espacio posible: la reunión de personal 29

CAPÍTULO 3. **La planificación institucional estratégica** 33
Dimensiones de la planificación institucional estratégica 36
Pasos a tener en cuenta en la planificación institucional estratégica 38

CAPÍTULO 4. **Los proyectos generales: sus elementos** 43
El sub-proyecto 45

CAPÍTULO 5. **Los proyectos de investigación en la escuela** 47

Capítulo 6. La gestión del proyecto institucional 55
El problema de la gestión estratégica 55
El proceso de participación 57
La toma de decisiones 58
El Proyecto Curricular Institucional 63

Bibliografía 67

Prólogo

En este libro se propone, tomando como referencia el Proyecto Institucional y la Planificación Estratégica, el trabajo con Proyectos.

Este texto ofrece a los docentes y directivos diferentes maneras de pensar los proyectos en la escuela: como proyectos generales, proyectos de investigación, proyectos de aula.

El valioso aporte que este libro implica está dado justamente por la variedad de aspectos que toma y por los diferentes puntos de vista a los que somete la propuesta de trabajo con proyectos.

En la primera parte, los directivos podrán encontrar una guía para el trabajo de conducción y gestión escolar: la elaboración del proyecto institucional, la planificación estratégica y los proyectos generales.

En la segunda parte, los docentes podrán encontrar una guía para la elaboración de proyectos en el aula, con ejemplos y propuestas que van secuenciados desde el primer al tercer ciclo de la E.G.B.

La idea de realizar un solo volumen con ambos materiales se inspira en el convencimiento de que la profesionalización del rol docente implica, entre otras cosas, información permanente y actualizada acerca tanto de los procesos que se ponen en juego en el ámbito áulico, como así también de los procesos de gestión institucional, de conducción.

La gestión institucional, si bien está a cargo del equipo directivo, no es una función que le resulte ajena a los docentes; a la vez que el aula y sus cuestiones son la tarea esencial de la escuela, y por tanto función ineludible de todos los miembros de la escuela.

Esperamos que los aportes de este libro puedan ser disparadores para la reflexión de la práctica docente y la gestión institucional. Este

material es una valiosa contribución para pensar nuevamente la escuela, los contenidos, el curriculum y las estrategias de enseñanza que empleamos en el aula.

FERNANDO AVENDAÑO

PRIMERA PARTE

El proyecto institucional y la planificación estratégica

La gestión directiva

Capítulo 1

Los proyectos como complementación de un curriculum básico

En la actualidad resulta prácticamente imposible pretender contemplar, desde el *curriculum* escolar, la extensa gama de saberes que resulta cada vez más importante brindar en la escuela y que, a su vez, no necesariamente corresponde ubicar como contenidos permanentes del *curriculum*, dada la pronta caducidad de muchos de ellos y el avance de otros saberes que se imponen rápidamente.

La escuela cumple hoy, más que nunca, una función social irremplazable.

La manera más adecuada de cubrir la amplia demanda educativa que tanto los alumnos como la sociedad reclaman, es la elaboración de proyectos, entendidos como complemento del *curriculum* escolar, dado que, por actualizado que este *curriculum* sea, no puede abarcar sino una cobertura básica.

La escuela sigue siendo el lugar donde las grandes masas de niños y jóvenes aprenden los conocimientos socialmente significativos de su cultura.

En más de una oportunidad se ha dicho que la escuela no estaba en condiciones de brindar un servicio educativo actualizado y completo y que, por ello, mucha de la nueva información había que canalizarla por fuera de la escuela, ya sea adosando a la misma las llamadas actividades extracurriculares, o utilizando canales no formales de educación.

Es dentro de la misma escuela, contemplados desde el curriculum, el proyecto institucional y las planificaciones escolares, desde donde deben pensarse los proyectos generales y de aula:

Proyectos Institucionales _____

Nos referimos a los proyectos que las escuelas puedan darse como estrategia global.

Nos referimos a los proyectos que surgen del planteo de problemas diagnosticados en la planificación anual de dirección, y atienden problemas generales de la institución. Pueden dar lugar a subproyec-tos que se diseñan como proyectos de aula.

_____ **Proyectos Generales**

Proyectos de aula _____

Nos referimos a proyectos puntuales que los docentes elaboran, ya sea para realizar con su grupo de alumnos, o para realizar de manera conjunta con otro u otros docentes de la misma o de otra escuela.

El valor de los proyectos, institucional, general y de aula, es innegable; pero debe tenerse en cuenta que dichos proyectos no pueden ser más que producto de cada institución educativa.

Cualquier intento de homogeneizar las propuestas de proyectos, no hace sino consolidar los procesos de centralización y burocratización.

La creciente burocratización, la lentitud en la toma de decisiones, el olvido –cuando no la supresión lisa y llana– de la diversidad, la concepción de los problemas de la educación revelan una *mentalidad oficinesca.*

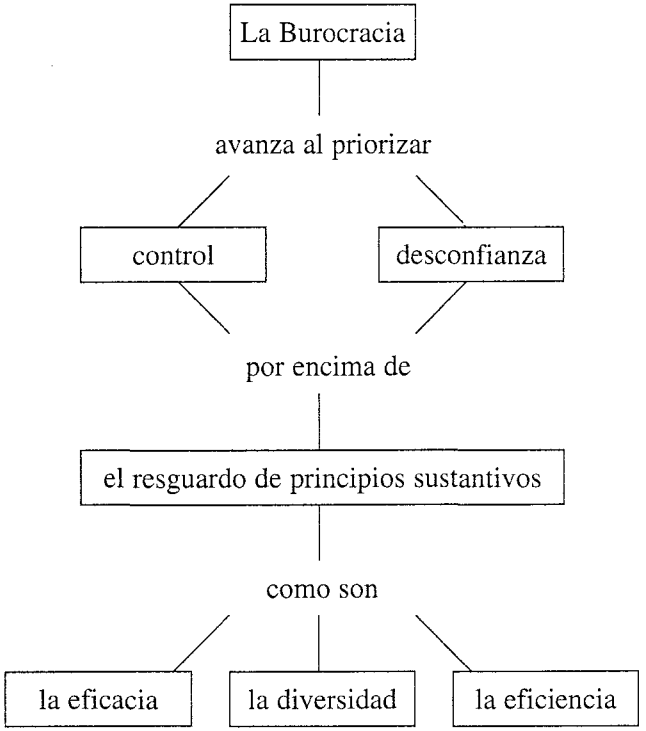
La emergencia de procesos institucionales, de toda una *cultura de la administración escolar,* hacen que aquellos procesos se vean como un fenómeno "natural" o –en todo caso– como consecuencias inevitables de un modelo que –por otro lado– podría producir beneficios.

Efectivamente, la configuración de la propuesta educativa desde una instancia central, posibilita asegurar un rango de homogeneidad en la calidad a la vez que se constituye en el instrumento a través del cual se refuerzan los sentimientos de pertenencia y cohesión social bajo un denominador ideológico común.

Construir un sistema educativo que garantice la cohesión social y la homogeneidad de la calidad de la oferta educativa, a la vez que respete la heterogeneidad cultural, ha sido y es el desafío más difícil de las políticas educativas.

Abogamos por la autonomía pedagógica de las escuelas, con arreglo a unos fines y un perfil que se construya democráticamente, de abajo hacia arriba.

En los modos fundacionales del sistema educativo argentino había componentes democráticos que se han ido perdiendo a manos de un creciente e ininterrumpido proceso de burocratización.



Cuando abogamos por una escuela con autonomía pedagógica y con capacidad de decisión, somos concientes que, sin embargo, no todas las escuelas están en las mismas condiciones de afrontar la tarea que se les exige, a la vez que la sola elaboración de proyectos no garantizan de por sí el logro de la autonomía escolar.

Centralización versus Descentralización

Como señala Guillermina Tiramonti[1], los proyectos son una clara muestra de la intervención del gobierno central:

"de manera tal que ahora la escuela tiene el control del inspector, y además tiene que dar cuenta directamente al centro, en relación a los proyectos que gestiona, y en algunas jurisdicciones los proyectos son muchos, de manera que la dinámica escolar está muy sobredeterminada por las exigencias de tiempo, de rendición de cuentas, y del logro de resultados, que impone la gestión de los proyectos. Pareciera que ahora las instituciones tienen un gran objetivo que es lograr fondos. Y esto también es resultado del corrimiento del Estado. El Estado se corre de la provisión de fondos y lamentablemente lo que sucede es esto: una escuela que compite por los fondos, pero por los fondos económicos (...) y en muchas ocasiones una parte de su planta docente depende de esos proyectos.(...) Entonces, las escuelas, lo que hacen, es competir por los proyectos. A través de los proyectos pueden conservar a los docentes que son desplazados porque la división se cerró. Conservan la planta a través de los proyectos y crean una relación muy fuerte de dependencia."

Los proyectos, planteados como criterios autónomos para afrontar los desafíos que la educación recibe actualmente de la sociedad y más específicamente del mundo del trabajo, son reales alternativas solamente para los sectores que, económica y culturalmente, poseen los medios para hacerlo, salvo que medien políticas estatales de compensación y equidad, que garanticen iguales posibilidades.

Tal como se señala en los documentos distribuídos por el MCE, bajo el nombre de ***Nueva Escuela, más y mejor educación para todos:***

1. Entrevista publicada en Aula Hoy. Año II. N° 4. Homo Sapiens - Rosario.

"la transformación no se limita a cambios en el aula. Se propone como unidad de cambio a la institución escolar. En el marco conceptual acordado por la Nación y las Provincias para dotar de homogeneidad a la educación del país y garantizar así un sistema educativo verdaderamente nacional, vamos hacia una escuela en la que participen docentes, padres y alumnos, **con alto grado de autogestión**[2] para desarrollar sus propias iniciativas pedagógicas, vinculada a la realidad, a la producción, al trabajo, a la ciencia."

Este alto grado de autogestión para desarrollar sus propias iniciativas pedagógicas, está directamente enlazado a las condiciones materiales y de formación idónea de los miembros de la comunidad educativa.

Las escuelas del "centro", cuyos alumnos son hijos de comerciantes, profesionales, insertos en los medios de producción económica y científica, en los medios de decisión política, etc. estarán en mejores condiciones de contar con un apoyo altamente significativo para realizar propuestas innovadoras. Por el contrario, aquellas instituciones educativas, cuyos alumnos sean hijos de desocupados, jornaleros, tanto en villas marginales como en zonas rurales, quizás logren el propósito, a costa de un esfuerzo mucho mayor, de concretar el diseño y ejecución de proyectos institucionales y educativos que merezcan acreditar los programas de incentivos u otras acciones de estímulo.

Las diferencias reales que las distintas comunidades educativas tienen para la concreción de proyectos institucionales y educativos, para ubicarse en el marco de competitividad del que se habla en el documento titulado "Marco

2. El subrayado es nuestro.

General de Política Educativa"[3], nos enfrenta al riesgo de hacer que se acentúen las actuales injusticias sociales promovidas y sostenidas a través de circuitos educativos diferenciados que acentúan la segmentación.

Una educación de calidad para todos y con equidad distributiva, no se sostiene en incentivos otorgados a proyectos, programas o éxitos obtenidos en determinadas competencias. Una educación de calidad con equidad se sostiene, por el contrario en concepciones cooperativas y solidarias intra e interescolares.

La descentralización, que nos libera de la burocratización del sistema, no nos garantiza de por sí ni calidad ni equidad. Por el contrario, pone la responsabilidad del destino de la institución en la comunidad educativa, y esto, que para ciertos sectores sociales es un beneficio, para otros no es más que un problema que se agrega: cómo garantizar la educación de calidad para sus hijos.

La autonomía pedagógica de las escuelas, la descentralización, regionalización, desburocratización, son todos términos con los cuales todos acordamos. Sería una necedad cuestionar estos principios.

Sin embargo, por otra parte, nos resulta súmamente difícil acordar con las actuales propuestas ministeriales, dado que implican un corrimiento del Estado en su rol de proveedor del servicio educativo, en relación a los aspectos más problemáticos, sobre todo para las escuelas más carenciadas:

---

3. "La propuesta de transformación productiva con equidad demanda de la educación un nuevo objetivo estratégico, el de la competitividad. Se trata de contribuir desde la educación a las exigencias del desarrollo contemporáneo de la producción, sin que ello signifique reducir la esfera formativa a lo puramente instrumental. Por eso, se requieren políticas públicas que favorezcan el desem-peño eficaz de los sistemas y de las instituciones educativas ya que para dar una base de realidad al lineamiento de la equidad es necesario cumplir de manera óptima las metas propuestas con un nivel dado de recursos, que siempre resultan escasos."
"Estos y otros requerimientos, obligan a plantearse de modo muy responsable el tema de la gestión y la planificación, de modo de que éstas puedan mejorarse para facilitar la tarea transformadora que se ha esbozado."

el financiamiento, los recursos económicos, materiales y de infraestructura.

Señala Norma Paviglianiti:

> "la propuesta del neo-conservadurismo, más allá de las variantes, siempre va a marcar que un importante desarrollo del sistema público es perjudicial por su burocratización implícita, va a tratar de achicarlo para reducir el gasto público y va a promover la actuación de un sector privado *libre de trabas y controles*, alegando que, al poner freno a las burocracias hiper-desarrolladas, deja a ese sistema educativo en condiciones de competitividad con el resto del mundo." (PAVIGLIANITI, 1991).

Somos concientes que la oferta educativa de las escuelas, hoy no alcanza a cubrir ni en cantidad ni en calidad, las necesidades sociales. La modificación del curriculum y la elaboración de los CBC pretende ser una respuesta a este problema, pero genera otro:

la centralización y el control al proponer un modelo único para todo el país.

Una manera de afrontar el problema de la centralización *versus* descentralización educativa, y coadyuvar a garantizar la autonomía pedagógica, está dada por **la elaboración participativa de proyectos institucionales**, que:

- Facilite la implementación de modificaciones de acuerdo a la situación concreta de cada escuela, a las características de la zona, los alumnos y el personal que allí trabaja, teniendo en cuenta, como un **marco general de referencia** al curriculum y los CBC.

- Explicite una idea consensuada, por la propia conducción educativa, acerca **de cómo se entiende la educación y la función social de la escuela**, hasta llegar a definir criterios acerca de los **procesos de aprendizaje** y de **enseñanza**; y **modos originales y creativos de organizar y administrar la escuela**.

La propuesta que hacemos, pretende analizar las diversas maneras de avanzar en las transformaciones que la escuela necesita. De ningún modo se puede suponer que se trata de un diseño excluyente, sino justamente todo lo contrario: mostrar posibles maneras de implementar las transformaciones. Esas transformaciones deberán ser producto de cada institución, de las discusiones y acuerdos que se logren en los fundamentos teóricos e ideológicos y en los criterios educativos.

Es en este marco en el que debemos pensar los proyectos institucionales y de aula. Debemos tener presente cada una de las ventajas y de las limitaciones a las que los nuevos modelos de gestión educativa nos enfrentan. Será entonces, en la claridad que logremos en el análisis, donde ubicaremos nuestros proyectos y nuestras escuelas.

CAPÍTULO 2

El proyecto institucional

En el marco de las actuales transformaciones del Sistema Educativo, hablar de **"Proyecto Institucional"**, implica atender a varias cuestiones previas, a más de las específicamente técnicas, imprescindibles a la hora de delinear un proyecto institucional.

¿Cómo orienta su accionar la escuela?

Las escuelas tienen al curriculum como esquema general orientador. Pero esto no alcanza, puesto que son grandes lineamientos que deben ajustarse a cada escuela, a la vez que cada escuela necesita diseñar estrategias apropiadas para concretarlo.

Sobre la base general de la propuesta curricular, se elaboran las planificaciones anuales de la dirección y de cada uno de los grados o cursos. La impronta de la escuela está dada principalmente por el director. La de cada grado o curso la ponen los docentes. Pero, como es bien sabido por todos, esto ocasiona algunas dificultades:

– **Variabilidad arbitraria de criterios:** Los docentes se encuentran con que el sentido y la orientación de la propuesta pedagógica cambia cada vez que cambia la dirección. Y el alumno se encuentra con que cada año varían los criterios de acuerdo al maestro o maestra que se haga cargo de ese grado, materia o área. A su vez, estos cambios no responden necesariamente a criterios racionales, sino que generalmente depende de las características personales de directivos y docentes.

– **Ausencia de conciencia grupal:** El personal de la escuela no se constituye como un grupo. Por un lado porque la permanente entrada y salida de nuevas personas lo dificulta, pero también porque **no se trabaja en equipo**, con el objetivo de facilitar la construcción de un esquema referencial grupal. El trabajo dentro de la escuela es un trabajo solitario si no hay acuerdos previos. Sucede, entonces, que cada uno resuelve en su ámbito, los problemas exclusivamente guiado por su propia experiencia y a su exclusivo arbitrio.

– **Carencia de identidad institucional:** No hay instancias que permitan la construcción de una identidad institucional ni un compromiso fuerte con una propuesta educativa. El compromiso suele atenerse a respetar las pautas curriculares establecidas y cumplir con lo que, de acuerdo a la planificación anual del director, le corresponde.

– **Dificultad para la construcción de criterios unificados de trabajo:** Pese a que muchas veces se establecen criterios comunes para algunas cuestiones, esto no significa que todos los comprendan de la misma manera o que los implementen adecuadamente. Al no discutirse a fondo los fundamentos educativos, se transforman en normativas que suelen aplicarse acríticamente, o con un criterio más administrativo-burocrático que pedagógico-educativo.

Criterio institucional estratégico

El documento fundante de la propuesta educativa de una escuela, ya no puede seguir siendo el currículum solamente, puesto que, como señaláramos más arriba, los grandes lineamientos curriculares deben ajustarse a la realidad concreta de cada escuela, a la vez que se hace necesario diseñar estrategias originales y apropiadas a cada realidad, para concretarlo.

Tampoco puede ser ya solamente la planificación anual de dirección la que fije la política educativa del establecimiento, por los inconvenientes arriba señalados.

Las escuelas necesitan darse su propio proyecto de manera consen-

suada y con participación de todos sus miembros, fijar la orientación que habrá de tener la educación que allí se imparta y diseñar sus propias estrategias pedagógicas.

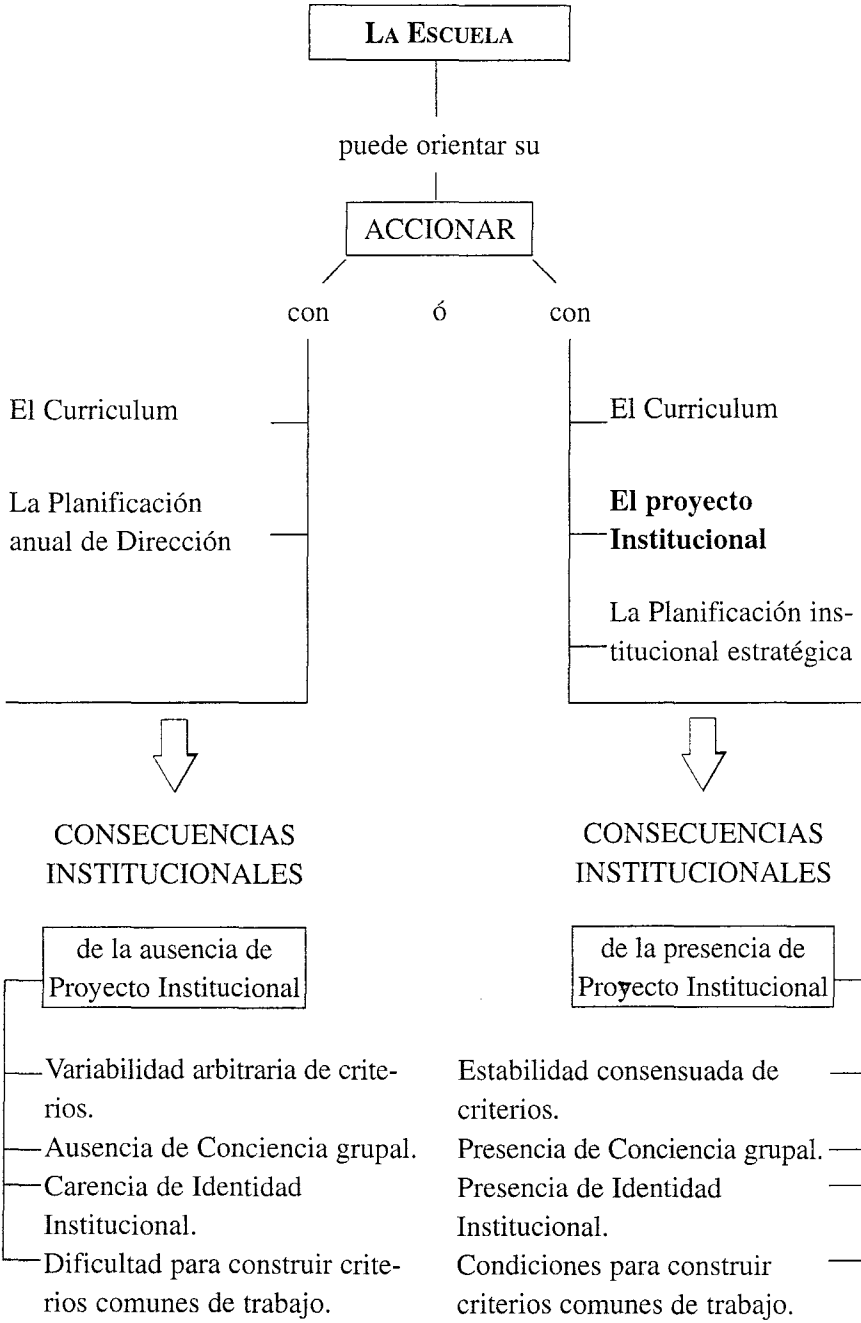
Entonces, tenemos que buscar un instrumento que sea flexible, y a la vez, que esté diseñado de manera tal que perdure en el tiempo, que no debamos cambiarlo anualmente, de forma tal que nos identifique como institución. Este instrumento es el **proyecto institucional**.

En el **proyecto institucional** se explicitan los fundamentos educativos consensuados, los objetivos de esa escuela, la organización que habrá de darse y las maneras como se lo realizará. Por lo tanto, es un acuerdo de un grupo de personas que no se modifica anualmente, ni por cambios en la planta de personal.

Las modificaciones que se vayan haciendo en el proyecto institucional son el resultado del proceso de discusión, evaluación y ajuste permanente del mismo.

Tendremos, así, una escuela que no será producto de una persona o de un grupo de personas ajenas a la institución. Tendremos una escuela que será producto de un debate en el que la comunidad decidió qué educación quiere para sus hijos.

> Un proyecto implica "un intento de transformación de la realidad, lo que lo sitúa en el medio de las fuerzas sociales antagónicas que pugnan por cambiar y por no cambiar." (AGUERRONDO - 1991 - pág. 113).


LA ESCUELA
puede orientar su
ACCIONAR
con
ó
con
El Curriculum
La Planificación anual de Dirección
El Curriculum
El proyecto Institucional
La Planificación institucional estratégica
CONSECUENCIAS INSTITUCIONALES
CONSECUENCIAS INSTITUCIONALES
de la ausencia de Proyecto Institucional
de la presencia de Proyecto Institucional
Variabilidad arbitraria de criterios.
Ausencia de Conciencia grupal.
Carencia de Identidad Institucional.
Dificultad para construir criterios comunes de trabajo.
Estabilidad consensuada de criterios.
Presencia de Conciencia grupal.
Presencia de Identidad Institucional.
Condiciones para construir criterios comunes de trabajo.

El proyecto institucional como marco orientador del accionar de la escuela:

Decimos que el **proyecto institucional** guía y orienta el accionar de la escuela, dado que allí se explicitan los lineamientos de la política educativa, los principios, objetivos y criterios generales a partir de los cuales se tomarán las decisiones, se seleccionarán los contenidos, se evaluará a los alumnos, docentes y directivos, se decidirá cómo invertir el dinero, se diseñarán las estrategias didácticas, etc. Es una suerte de "declaración de principios, propósitos y pautas"; que se concreta anualmente en la **planificación institucional estratégica** y en las **planificaciones de los docentes**.

Es importante que todas las escuelas definan su concepción de educación y orienten su labor *en función y hacia* determinados principios o valores, que serán los que la identifiquen y distingan, los que le otorguen su propia **identidad.** Esto no significa, en modo alguno, que las escuelas deban definirse como de orientación técnica, artística, etc.

Es por ello que el proyecto institucional tiene, para nosotros, el valor de fundante, aunque sea una escuela que ya tenga muchos años de fundada desde el punto de vista administrativo.

Todas las escuelas tienen *cosas* que recuperar de su historia. Tienen, en su larga o corta vida, hechos que la han marcado y que bien pueden servir de ejes para orientar la toma de posición que habrá de sostenerse en el proyecto institucional.

Hacer partícipe –en la elaboración del proyecto institucional– a la comunidad (ex-alumnos, ex-docentes, directivos y supervisores, padres de los alumnos y vecinos, a más del personal y alumnos actuales), puede transformarse en una experiencia realmente enriquecedora, tanto por los aportes como por los debates que se pueden generar.

El **proyecto institucional** se inicia con:

- **una toma de posición teórica e ideológica** acerca de cómo entendemos la educación y la *función social de la escuela*, sus *fundamentos didáctico-pedagógicos* y los *criterios* a partir de los cuales se trabajará.

El **proyecto institucional** continúa con:

- **los objetivos institucionales, objetivos en términos de resultados por ciclo, y por área; la organización** de los ciclos, áreas y cursos.

El **proyecto institucional** es:

- **una propuesta educativa** que habrá de construirse sobre la base de un debate acerca de cómo entendemos la educación, qué educación deseamos para nuestros hijos, y cómo la vamos a lograr.

El **proyecto institucional** requiere:

- **un debate sostenido** entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, en el que participan todos los actores: directivos, docentes, administrativos, padres, alumnos, etc.

El **proyecto institucional** permite:

- **aprovechar mejor los recursos**, a la vez que sentar las bases de un proceso de transformación de las escuelas, indispensable e ineludible.

El **proyecto institucional** implica:

- **pensar la escuela otra vez**, desde el mobiliario, la distribución horaria diaria, semanal, mensual y anual, hasta los criterios de evaluación y las estrategias de enseñanza.

Diseñar un **proyecto institucional** es enfrentar el desafío del cambio y transformación, tanto de contenidos curriculares, como de la manera en que la escuela se organiza y se administra, con nuevos modelos de gestión, a la vez que de ruptura con los ya perimidos rituales escolares, pensando los tiempos y los espacios de la escuela con nuevos criterios más dinámicos y democráticos.

Una tarea de esta envergadura no se realiza de un día para otro.

Un espacio posible: La reunión de personal

Una manera de iniciar la elaboración y diseño del proyecto institucional es abriendo la discusión de problemas puntuales en la reunión de personal, que puede transformarse en el espacio y el tiempo para emprender la tarea de elaborar documentos breves sobre la base de los primeros acuerdos a los que se pueda ir arribando.

Para ello se puede utilizar la siguiente dinámica:

– Plantear un problema, por ejemplo, el fracaso escolar.

– Solicitar que cada docente, individualmente o con un compañero, escriba algunas líneas –para leer en la próxima reunión– contemplando:

- los motivos por lo cuales tal situación se presenta;
- la manera como concibe la importancia o magnitud del problema en su escuela;
- un breve comentario sobre algún libro o artículo –previa selección realizada entre la bibliografía actualizada que se pueda conseguir– que desarrolle el problema.
- propuestas para resolverlo, teniendo en cuenta que los argumentos que orienten las propuestas no pueden ser burocráticos ni circunstanciales, sino educativos, esto es, argumentos que se sostengan en un criterio pedagógico.

Ejemplos de argumentación de una propuesta:

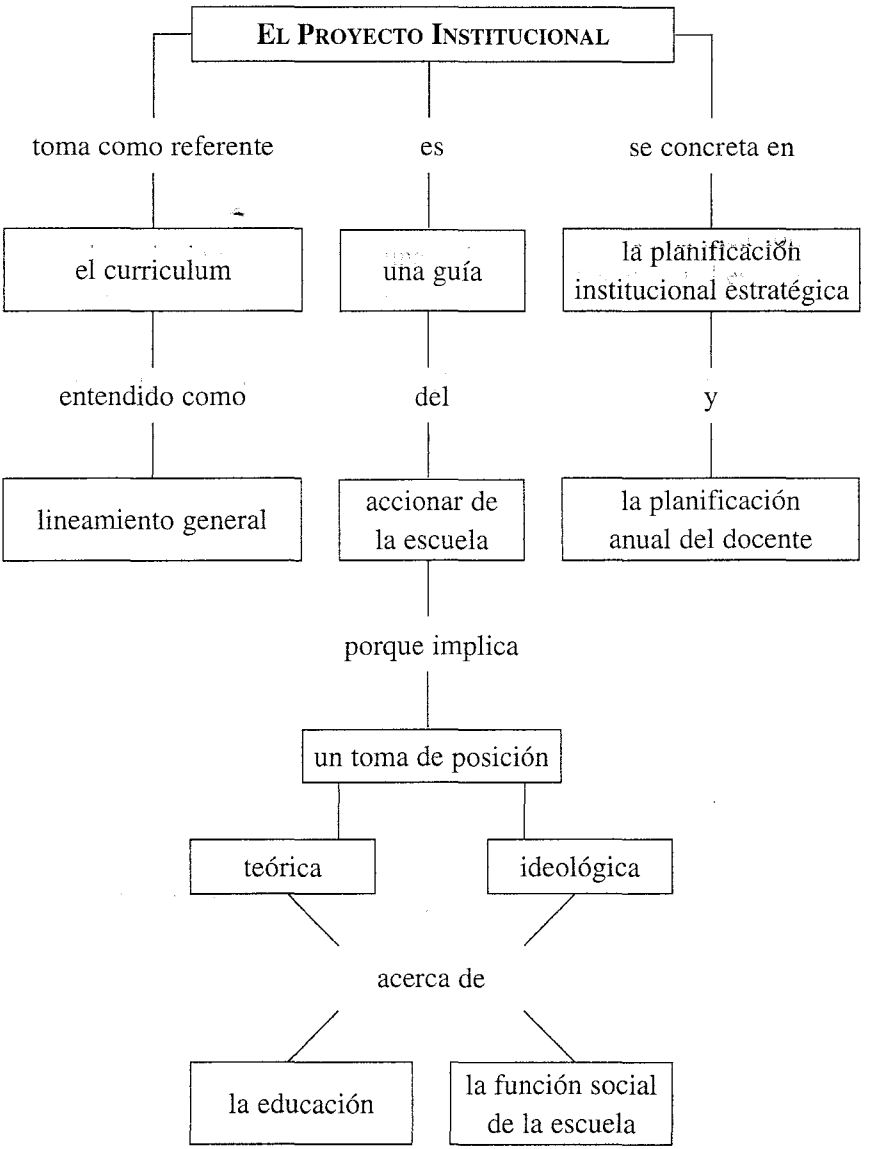
- ***El argumento burocrático**: Se propone resolver el problema del fracaso escolar tomando evaluaciones de recuperación en el mes de diciembre, porque hay una reglamentación que lo permite. Este argumento se sostiene en un criterio burocrático puesto que no apela a justificaciones conceptuales que ayuden a tomar posición acerca de cómo entendemos el aprendizaje y los procesos educativos que pueden estar coadyuvando en el fracaso escolar ¿del niño en la escuela o de la escuela con el niño?*

- ***El argumento pedagógico**: Se propone resolver el problema del fracaso escolar buscando estrategias de apoyo para los niños con mayores dificultades, y continuar trabajando de esta manera al año siguiente, dado que se considera que si un niño tiene dificultades para realizar un aprendizaje determinado, no las va a superar por el sólo hecho de volver a cursar el grado –la teoría de la fruta inmadura que solo necesita que esperemos un proceso natural de maduración que debe darse–, o de darle otra oportunidad de evaluación. Se trata de adecuar los ritmos institucionales a los ritmos de los alumnos y alumnas y de ensayar otras estrategias didácticas cuando las utilizadas no han dado el resultado esperado (al menos con ese/a o esos/as alumnos/as). Este argumento se sostiene en un criterio pedagógico, en una manera de entender el aprendizaje y los procesos educativos.*

– En la próxima reunión, cada uno lee su escrito, se aclaran las causas del problema y se debaten los argumentos y las propuestas.

– Al finalizar la reunión, o las reuniones que se considere necesario dedicarle al tema, se habrá elaborado un documento que servirá, junto a otros que se vayan elaborando, como base para el futuro Proyecto Institucional.

Entendemos entonces que el **proyecto institucional** es el resultado de un proceso complejo de debate, cuya elaboración demanda no solo tiempo, sino también estudio, reflexión y **aprendizaje de trabajo grupal**.



CAPÍTULO 3

La planificación institucional estratégica

Anualmente, el proyecto institucional se actualiza en la **Planificación Anual Institucional.**

Definimos a la **planificación institucional tradicional**, como **cerrada, estática y protegida contra toda influencia exterior,** esto es, que toma en cuenta solamente los elementos y aspectos internos de la institución, y se basa en un conjunto de datos de carácter cuantitativo.

La responsabilidad de esta planificación institucional es de la dirección y está conducida por una sola persona o por un pequeño grupo (director/a y vicedirector/a generalmente). El resultado se concreta en un plan lógico y articulado, que da por hecho el que se pueda elaborar un plan definitivo.

"La planificación convencional establece proyectos estáticos, que representan un gran esfuerzo intelectual, pero que en la práctica tienen muy poca utilidad para la institución", menos aún cuando se trata, como es hoy el caso de las escuelas argentinas, de facilitar, acompañar y producir transformaciones.

Por el contrario, la **planificación institucional estratégica**, en oposición a la tradicional, es **abierta, flexible** y **sensible a las influencias del exterior.**

Entiende a la escuela como un sistema abierto y dinámico, sensible a las influencias externas, y es por ello, que entre las dimansiones que abarca, incorpora la **dimensión comunitaria**.

De esta manera, la planificación deja de ser una etapa inicial que concluye con la escritura de un plan, para pasar a ser un proceso continuo de *planeación*[4], articulado a la calidad de las intervenciones y ya no a la

4. Cf. ARGUIN, Gerard. (1988) La planeación estratégica en la universidad Presses de l'Université du Québec. Canadá.

cantidad de los datos. Sus ventajas son que permite visualizar con precisión los aspectos más débiles y más fuertes de cada escuela, y refleja mejor el aspecto dinámico de la institución.

La planificación estratégica es un modo de planificar el cambio y el futuro, integrando las diversas informaciones que provienen del medio externo e interno. Incorpora la realidad cambiante de un manera lógica y realista, favoreciendo la información cualitativa por sobre la cuantitativa.

Por lo tanto, implica definir los problemas observados en las diferentes *dimensiones* institucionales, elaborar *objetivos* en función de ellos, y *actividades* para el logro de dichos objetivos. Los objetivos propuestos son los que orientarán las decisiones, pero ya no hacia el futuro, sino las decisiones actuales a partir del futuro construído compo *futuros escenario posibles.*

En síntesis, la caracterizamos como:

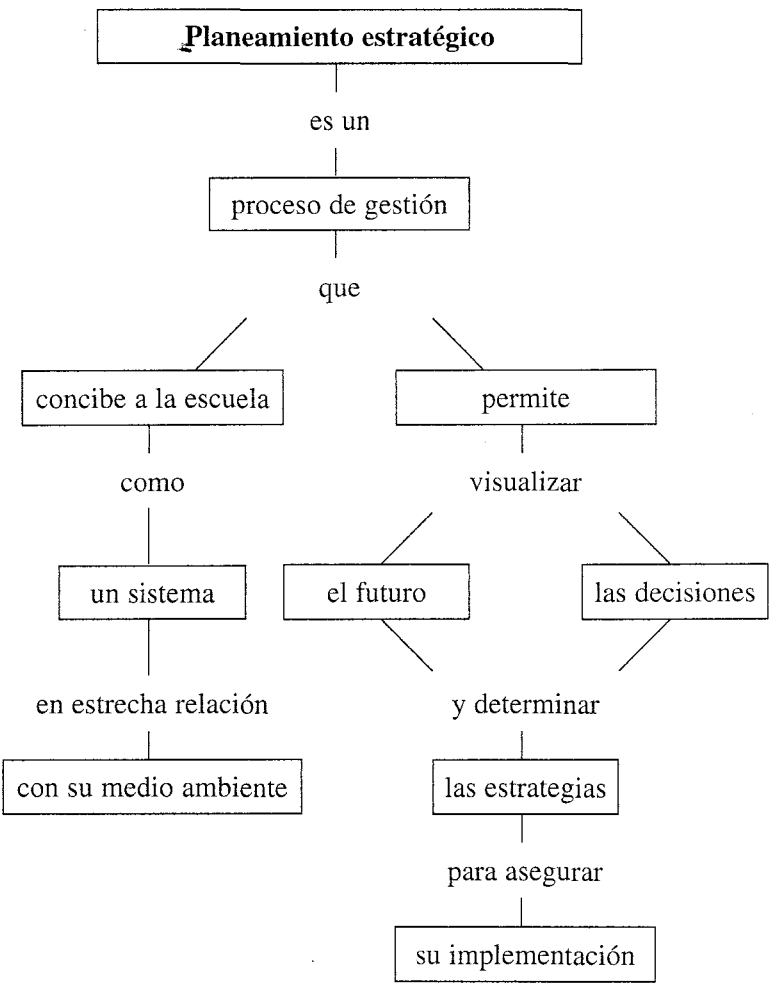
Abierta: Llamamos abierta a la planificación que puede ser completada, revisada y reconstruída permanentemente. Una planificación cerrada no prevé modificaciones. Una planificación abierta prevé, por las características de su diseño, cambios y ajustes orientados por *escenarios futuros.*

Flexible: Como un modo de pensar y planificar el cambio y el futuro, integrando las diversas informaciones que provienen del medio externo e interno, incorporando la realidad cambiante. "El análisis de la *realidad* social, cultural, económica, política, con vistas a diseñar los caminos que permitan poner a la escuela en el lugar más apropiado para cumplir sus funciones sociales, requiere flexibilizar los modos de pensar a la propia institución, a la sociedad y a las relaciones entre ambas dimensiones."(Barés. 1995).

Estratégica: Permite visualizar de manera integrada las decisiones institucionales orientadas por el futuro, y en estrecha relación con su medio ambiente.

"El planeamiento estratégico es un modo de pensamiento de la dinámica institucional que se asienta en el análisis prospectivo de los escenarios futuros en los que habrá de desplegarse la acción. No se trata de "adivinar" el futuro: la prospectiva social no consiste en un ejercicio esotérico ni en una alquimia que posibilite "construir" un futuro conforme al cual luego se actúe. Ni alquimia ni arquitectura social. Se trata sí de analizar, ponderar y precisar las variables que intervienen en la configuración de las dimensiones que

se pretende comprender. Sobre la base de los comportamientos posibles de tales variables, se constituyen los derroteros más plausibles y las combinaciones de esas variables en las diversas formas posibles. (...) El diseño de las estrategias de desarrollo institucional implican, en esta perspectiva, preparar capacidades de respuesta ante las contingencias, elasticidad y rapidez en las decisiones y redefinición de las disponibilidades operativas de la organización. Esto supone estructuras flexibles que ya no pueden quedar atrapadas en los manuales de organización o en los nomencladores rígidos de funciones de las concepciones tradicionales." (Barés. 1995).



Dimensiones de la planificación institucional estratégica:

Las acciones que se incluyen en la planificación institucional estratégica se diseñan en cuatro dimensiones:

1- **Dimensión Organizacional:** Es el conjunto de aspectos estructurales que determinan el estilo propio del funcionamiento de nuestra institución escolar. Incluímos aquí los organigramas, la distribución de tareas, el uso del tiempo y de los espacios.

Esta dimensión se refiere a un orden de cuestiones que podrían considerarse como el nudo esencial de la acción escolar, a su condición más genuina: la disposición de los esfuerzos y de los recursos, estrategias, tácticas y técnicas de la dinámica organizacional para el logro de los aprendizajes, la labor educativa en su más preciso sentido, que se concreta en la dimensión Didáctico-Pedagógica.

2- **Dimensión Administrativa:** Administrar es planificar las estrategias, considerando recursos humanos y financieros, y los tiempos disponibles. Evaluar la gestión y cada una de las acciones institucionales, buscando las correcciones necesarias para mejorarlas. El manejo de la información es un aspecto relevante de la administración. Esta información ha de ser significativa y contribuir a orientar la toma de decisiones.

Esta dimensión incluye las estrategias y dispositivos que se diseñan y emplean para la generación, acumulación, tratamiento y distribución de la información relevante para la toma de decisiones, para la orientación general de la institución escolar, y para optimizar la vinculación con los restantes organismos y subestructuras intra y extraescolares.

De lo anterior se desprende que una adecuada organización de la información de la escuela permite obtener bases de datos útiles al momento de efectuar acciones para mejorar la calidad educativa.

Una propuesta de organización de la información, puede contemplar las siguientes áreas:

a) Información sobre resultados cuantitativos.
b) Información sobre resultados cualitativos.
c) Información sobre el proceso de organización y administración del establecimiento.
d) Información sobre el proceso pedagógico.

3- **Dimensión Didáctico-Pedagógica:** Es la planificación de las actividades que definen a la institución escolar, en sus fines y objetivos educativos, diferenciándola de otras instituciones sociales. El eje fundamental lo constituyen los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos.

Aspectos que se incluyen en esta dimensión:

- Modalidades de enseñanza.
- Teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes,
- Valor y significado otorgado a los saberes,
- Criterios de evaluación de los procesos y resultados.

4- **Dimensión Comunitaria:** Se refiere al conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades del establecimiento.

La dividimos en:

- Sentido estricto, abarca a todos los miembros de la comunidad educativa de la escuela
- Sentido amplio, abarca a diferentes instituciones de la ciudad, y al medio circundante de la escuela.

Pasos a tener en cuenta en la planificación institucional estratégica:

PRIMER PASO: la definición de los problemas en las 4 dimensiones:

La Planificación Institucional parte de definir los problemas que se deberán afrontar ese año. Por ejemplo: una escuela puede tener problemas en el sistema de información de alumnado.

Si bien éste es un problema que se puede definir como de la dimensión administrativa, las consecuencias de dicho problema se trasladan a otras dimensiones.

> **Por ejemplo:** Es un problema que, en el área didáctico-pedagógica puede dificultar el trabajo docente, dado que no está disponible la información que se necesita para tomar ciertas decisiones respecto a cierto alumno o grupo de alumnos.

Por otra parte, si se considera necesario actualizar el sistema de información, las acciones que se diseñen, también habrán de incluir a otras dimensiones.

> **Por ejemplo:** A la dimensión didáctico-pedagógica habrá que preguntarle qué información requiere y cómo necesita que esté procesada o presentada. Lo mismo a la dimensión organizativa. Si en el sistema de información anterior no se preveía la dimensión comunitaria, habrá que incluirla y para ello deberemos acudir a esa dimensión para ver qué aspectos tomar y qué información hace falta allí.

Como se puede observar, los problemas desbordan a las dimensiones, pero no podemos desconocerlas, porque al diseñar las estrategias de solución, debemos atenderlas a todas. De lo contrario, puede suceder que superpongamos esfuerzos o debamos duplicar el trabajo, con la consecuente pérdida de tiempo y/o dinero.

Por ejemplo: hemos advertido, en la dimensión didáctico-pedagógica, un marcado desinterés de los niños por el área de las Ciencias Naturales, adjudicamos este desinterés al hecho de que son escasos los trabajos que se pueden realizar dado que no contamos con un laboratorio adecuado. Priorizamos entonces la construcción de un laboratorio y contratamos a un especialista en el tema para que nos asesore. Invertimos dinero y esfuerzo en esta empresa, que retaceamos de otras necesidades.

Si hubiéramos analizado el problema también desde la perspectiva comunitaria, hubiéramos encontrado que el Planetario de la ciudad[5] tiene un museo interactivo de ciencias del que podíamos disponer, y asesoramiento para las escuelas.

SEGUNDO PASO: los propósitos que se pretenden cumplir:

Siguiendo con el ejemplo anterior, el propósito puede ser actualizar o modernizar el sistema de información de la escuela, o estimular el aprendizaje de las ciencias físico-naturales en los alumnos.

Para el logro de estos propósitos, surgidos de un análisis del o los problemas que se han advertido, se diseñan **propuestas.** Como por ejemplo, la construcción del laboratorio o la implementación de un sistemas informático para la escuela.

Estas propuestas deben discriminarse en actividades, y cada actividad ha de ser motivo a su vez de un minucioso análisis de factibilidad por la disposición de tiempo, dinero y personal.

Propósito:	Estimular el aprendizaje de las Ciencias Naturales.	**ACTIVIDADES**
Propuesta:	Construir un laboratorio de Ciencias.	

5. Nos referimos al Planetario y Observatorio de la ciudad de Rosario, que cuenta con un museo interactivo de ciencias, y con programas para las escuelas primarias y secundarias.

TERCER PASO: las propuestas desagregadas en actividades.

Las actividades están diseñadas en las cuatro dimensiones mencionadas. Aclarando en cada una:

- Objetivo(s), preferentemente enunciados en términos de resultados.
- Recursos materiales y humanos.
- Tiempo.
- Criterios de evaluación.
- Costo total de la actividad, incluyendo servicios que se utilizarán.

CUARTO PASO: el o los responsables de llevar a cabo la propuesta:

Es importante que al organizar una propuesta, se establezcan los responsables del mismo. Puede ser uno, varios o todos los docentes de un área, un curso, un ciclo. Puede también que sea una vicedirectora/or o la directora /or. La función del o los responsables de la propuesta es la coordinación del mismo: resolver los problemas que se vayan presentando, distribuir las tareas, supervisar su cumplimiento, articular los esfuerzos. En síntesis, garantizar el cumplimiento de la propuesta y el logro de los propósitos.

QUINTO PASO: el impacto que se espera producir con dicha propuesta

Teniendo en cuenta que cada propuesta tiene como fundamento una situación a la que hemos denominado problema, se espera que la implementación de la misma produzca algún impacto. Se refiere a las consecuencias de la implementación, a las soluciones que brinda, a las transformaciones que produce, etc.

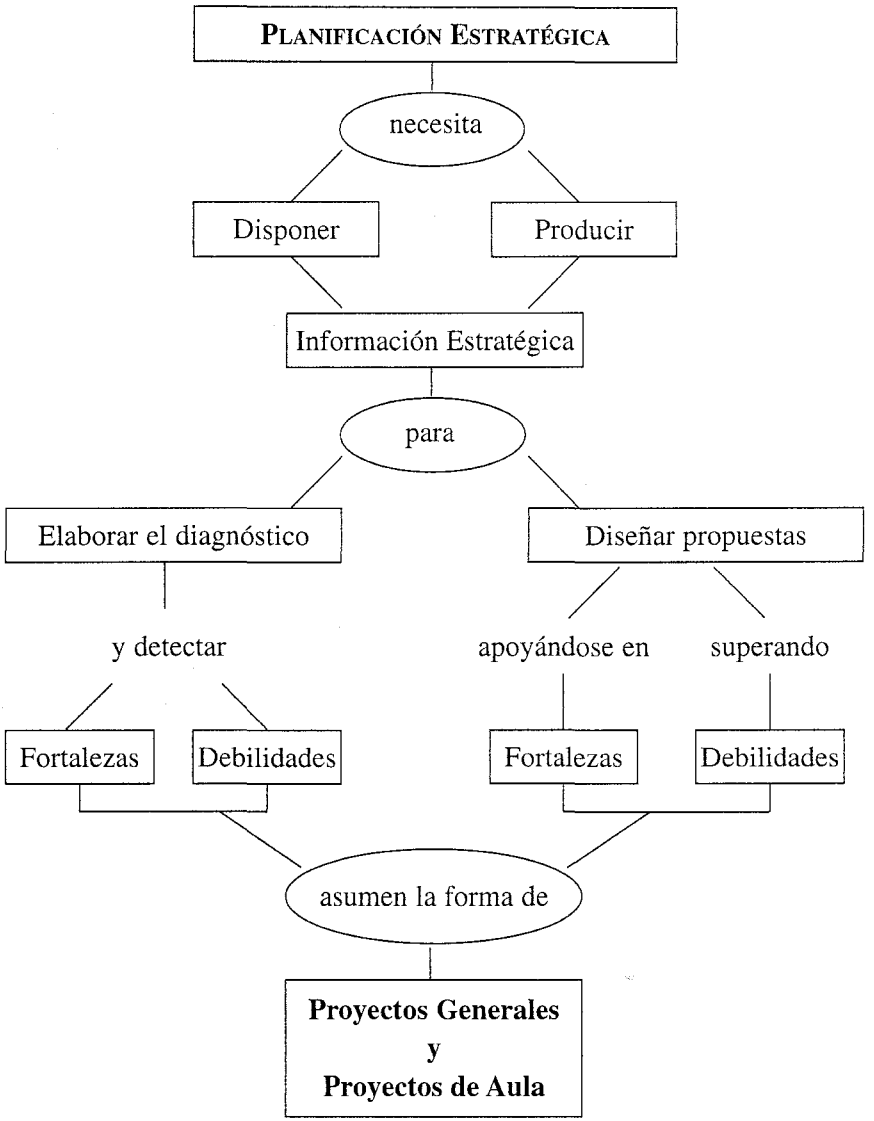
Por lo tanto está directamente relacionado con los propósitos que nos hemos fijado, en términos de resultados que se esperan obtener.

SEXTO PASO: los proyectos generales:

Entre las propuestas que podemos hacer para resolver alguno de los problemas advertidos en una o más dimensiones, están **los proyectos generales.**

Por ejemplo: advertimos que pese al trabajo que individualmente cada docente realiza con su grupo de alumnos, no se producen modificaciones sustanciales en el comportamiento del alumnado, siendo generalizado el problema de la violencia y las agresiones entre ellos. Una propuesta puede tomar la forma de un proyecto general: convivencia escolar. Otro problema que puede tomar la forma de un proyecto general, puede ser la ortografía.

La planificación anual de dirección toma entonces uno o varios problemas y diseña **proyectos generales** que serán trabajados de manera coordinada y secuencial en todos los grados. Se diferencian de los **proyectos de aula,** porque estos últimos surgen del análisis de los problemas del aula, de temas de interés de los alumnos en relación a los contenidos curriculares o a problemas de actualidad, y son proyectos que elaboran uno o más docentes y forman parte de la planificación anual del grado o curso.


PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA
necesita
Disponer
Producir
Información Estratégica
para
Elaborar el diagnóstico
Diseñar propuestas
y detectar
apoyándose en
superando
Fortalezas
Debilidades
Fortalezas
Debilidades
asumen la forma de
Proyectos Generales
y
Proyectos de Aula

CAPÍTULO 4

Los proyectos generales

Elementos que incluye un Proyecto General:

Los propósitos del proyecto	• que nos proponemos en términos de resultados.
Los contenidos: Red articulada de conceptos a trabajar	• a partir de los cuales vamos a trabajar. • a los cuales vamos a arribar.
La bibliografía de consulta	• que seleccionaremos para los alumnos. • que utilizaremos los docentes.
El problema	• antecedentes del problema. • amplitud del mismo. • relevancia. • pertinencia en relación a: las características de la escuela.
Las estrategias	• de abordaje documental. • de abordaje empírico con las que se trabajará.
Los recursos	• materiales, humanos. • servicios.

El tiempo de desarrollo del proyecto. Etapas	• del que podemos disponer • definiendo momentos de entrada y salidad de cada etapa
Estrategias a partir de las cuales se van a lograr los objetivos:	• de los directivos. • del docente. • de los alumnos. • otros.
Cada estrategia tiene:	• objetivos • tiempo previsto para su realización • insumos (servicios, y recursos humanos y materiales)
El problema	• tareas que realizarán los directivos. • tareas que realizarán los docentes, especificando cada una. • tareas que realizarán los alumnos.
Los criterios y modalidades que utilizaremos	• de seguimiento. • de evaluación.
La participación	• que tendrá cada uno de los sujetos involucrados en el proyecto.
El impacto que esperamos obtener	en términos de: • procesos. • resultados.

El sub-proyecto:

El sub-proyecto es, en este caso, un proyecto de aula[6], que se incluye como sub-proyecto de un proyecto general. La forma será la misma que la prevista para los proyectos de aula, con la única modificación del punto 1, el que tomará la forma que sigue:

1– **El problema:** Se remite al proyecto general y se aclara el aspecto particular del problema al que refiere el subproyecto.

Luego se continúa con los otros puntos, al igual que en los proyectos de aula.

6. Ver el capítulo V: Los Proyectos de Aula.

Capítulo 5

Los proyectos de investigación en la escuela

Se hace imprescindible elaborar proyectos de investigación educativa que contemplen no sólo los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino los de los maestros; no sólo las actividades de los niños, sino las de los docentes; no sólo las características del conocimiento infantil, sino las del conocimiento pedagógico.

El conocimiento pedagógico no es algo que se aprenda cursando estudios docentes, el sitio donde se aprende a ser maestro es la escuela, el aula. Un grupo de disciplinas científicas colaboran en la conformación del conocimiento pedagógico, pero éste no termina de ser ni una ciencia ni un arte en sentido estricto, ni deja tampoco de serlo, en sentido amplio. No es sinónimo de pedagogía, puesto que es un tipo de conocimiento que les pertenece a los maestros en forma exclusiva, y no a los cientistas de la educación ni a los investigadores. Es, –como señala Woods (1987)– producto de una práctica apoyada en "certezas abiertas" e "imperfecciones cerradas".

Es el conocimiento lo que al mismo tiempo informa y constituye la acción práctica de enseñar. Esto lleva implícito algo más que efectividad en la "tarea"; incluye también todas las circunstancias que rodean la tarea.

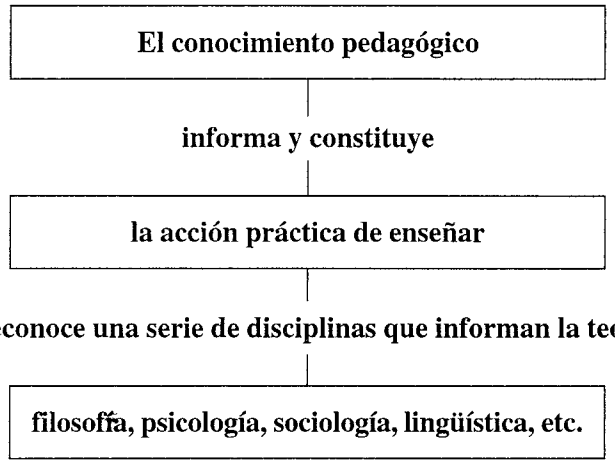
Este conocimiento asume una serie de características:

- Es sintético.
- No es conciente ni de fácil explicitación.

- Implica una "certeza abierta": con poco margen para la duda y la reflexión a priori.
- Es, de alguna manera, estratégico, puesto que le permite contar con un cierto esquema flexible de seguridades generales con las cuales reducir las inseguridades que encuentra diariamente en el desempeño del rol, merced a las presiones y expectativas que dicho desempeño demanda, a saber, la toma de decisiones y medidas apropiadas sobre la marcha.
- Implica también una "imperfección cerrada", dado que las situaciones a las que el maestro se enfrenta están contextuadas en función de múltiples factores que no son estables, sino por el contrario, se encuentran en permanente cambio, y son prácticamente imposibles de conocerlos en su totalidad, y por ende, de prever acciones adecuadas para cada uno de ellos, siendo entonces frecuente y esperable, que la habilidad del maestro se evalúe en la mayor parte de los casos, por su habilidad para realizar conjeturas. (Cf. WOODS. 1987).

"En cuanto a lo que el maestro aprende en el aula, éste es un aspecto fundamental sobre el cual sabemos aún muy poco. (...) Cuando decimos que el maestro construye el conocimiento, debemos pensar que se trata de una persona que tiene mucha información y muchos esquemas interpretativos pero que probablemente tiene una gran inseguridad." (PONTECORVO en: Ferreiro, E. 1989. pág. 48)[7].

7. Intervención de Clotilde Pontecorvo. Citado en FERREIRO, E. 1989.



"Sin embargo, es su *transformación en la práctica*[8] –a saber, cómo todos estos factores se reúnen y llegan a operar en problemas particulares– lo que los convierte en conocimiento pedagógico". (WOODS. 1987).

Esta transformación que soportan las teorías, (en este caso psicológicas), al ser puestas en práctica (en este caso, utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar), es lo que denominamos **estrategias didácticas.**

Las estrategias didácticas son certezas "abiertas" que están implicadas en el conocimiento pedagógico.

Empero, dicha transformación requiere medidas o cuidados para que se garantice una producción en términos "didácticos".

Los recaudos a los que nos referimos comprometen **la mediación de investigaciones**, con el objetivo de **construir estrategias** coherentes con una propuesta pedagógica de índole **constructivista,** tomando como fundamentos –entre otros– los provenientes de las investigaciones psicológicas; a la vez que reconociendo la **especificidad de la práctica del docente y la labor profesional** del mismo. Finalmente atendiendo a las peculiaridades de la **institución escolar** con su singular "cultura"[9].

---

8. El subrayado es nuestro.

9. Nos referimos al concepto de "cultura escolar" utilizado en las investigaciones educativas de etnografía comparada.

Es sabido que si estas investigaciones se llevan a cabo en la escuela, y el docente participa activamente de este proceso investigativo, –ya sea porque conduce el proceso de investigación, o porque participa con un equipo de investigadores en un proyecto conjunto–, los resultados que se obtengan tendrán una aplicabilidad y ajuste respecto de las necesidades de la escuela, mucho mayores y precisas. Esto no podrá lograrse con investigaciones experimentales fuera del marco escolar.

En la medida en que las investigaciones que se desarrollen estén imbricadas, incorporadas a los procesos de toma de decisión, podrán optimizarse los recursos y los resultados.

En Psicología y Pedagogía, Piaget señala que los innovadores en pedagogía no fueron educadores de oficio y se pregunta por qué, la pedagogía es en tan escasa medida, obra de los educadores. "El problema general, dice, es el de comprender por qué, la inmensa cohorte de educadores que trabajan en todo el mundo con tanto ardor y, en general, competencia, no engendra una élite de investigadores que hagan de la pedagogía una disciplina científica y viva de la misma manera que todas las disciplinas aplicadas participan a la vez del arte y de la ciencia" (PIAGET. 1969).

La gran cantidad de dificultades que presentan las actividades de investigación generan un clima que presenta el riesgo de causar, en el afán de producir transformaciones, una suerte de desgaste voluntarista. Esta situación está dada por las condiciones poco favorables en las que se desenvuelve el trabajo docente: sueldos bajos, falta de estímulos y un medio poco propicio, inadecuada formación de base, burocracia institucional, desprofesionalización del rol, aislamiento del trabajo áulico, falta de espacios de intercambio y discusión entre colegas, entre otras.

Sin embargo, más allá de todos estos inconvenientes y riesgos, actualmente se percibe un gran interés y necesidad –dadas las demandas concretas– de producir conocimientos que coadyuven a la transformación que la escuela requiere. El panorama general es poco satisfactorio, la escasez de recursos y las dificultades de financiamiento impiden que se cubran estas necesidades de manera satisfactoria.

Idealmente, ambas funciones, las de investigación y de enseñanza, deberían ir juntas. Contar con docentes preparados para la investigación, con la experiencia concreta del trabajo áulico, la vivencia del proceso *in situ*, y a la vez, preparados para formular problemas, elaborar diseños, detec-

tar problemas, y simultáneamente, transformar la propia práctica a partir de los procesos investigativos en los que participa compartiendo proyectos de investigación con otros profesionales.

La distancia que separa a maestros e investigadores tiene variadas causas, entre otras: la desvalorización del trabajo profesional docente; la barrera que se suele poner en algunas investigaciones para evitar la "contaminación" institucional del investigador; la falta de estímulos y orientación que tiene el maestro interesado en investigar; la poca participación que se le permite a los miembros de las instituciones educativas en los trabajos de investigación que se realizan en la escuela. En síntesis, la mayor parte de las investigaciones no han sido realizadas por maestros, ni éstos han intervenido en los diseños ni en los procesos de ejecución.

Los resultados de las investigaciones educativas suelen estar alejados no del interés del maestro, sino de la práctica del maestro. No siempre están orientadas de manera tal que el interés teórico de la investigación y el interés práctico del docente, sean confluentes.

Son los docentes quienes tienen en sus manos la posibilidad de modificar las prácticas escolares y, por tanto, gran parte de la decisión acerca de la pertinencia de un estudio determinado para la resolución de ciertos problemas constantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hay un conjunto de problemas y temáticas que hoy preocupan a los actores directamente involucrados en los procesos educativos, y que no son tratados por las investigaciones educativas.

Hay consenso en reconocer que, pese a la vasta producción de trabajos, monografías, investigaciones y ensayos que se realizan, se registra una muy baja incidencia de éstos en la transformación de la realidad educativa, y las cuestiones arriba señaladas ayudan a explicar en parte este escaso impacto que las investigaciones educativas han tenido y tienen en la escuela.

En consecuencia, es indispensable que se preste atención al modo como la investigación se relaciona con la práctica, y a las posibilidades que tienen docentes e investigadores para entablar un diálogo fecundo y enriquecedor para ambos; creando instancias de articulación entre el conocimiento generado por la investigación y el conocimiento generado por la práctica docente; entre el conocimiento científico y el conocimiento pedagógico.

Coincidimos con Woods cuando afirma que "los maestros cuentan con una notable experiencia como observadores participantes y como

entrevistadores sobre esta base. Un cierto conocimiento de las posibilidades y limitaciones, controles y balances – en otras palabras, la ciencia de la empresa–, junto con cierto tiempo adicional y una actitud reflexiva para lograr, llegado el caso, un distanciamiento social respecto del papel de maestro, pondría a muchos maestros en condiciones de realizar un trabajo etnográfico fructífero." (WOODS. 1987. P g. 21).

De esta manera, abogamos por un docente que sea capaz de participar en la toma de decisiones, y fundamentar dichas elecciones, porque tiene en su haber un conocimiento construido de manera conciente y reflexiva, a partir de verdaderos procesos de indagación y búsqueda constructiva. Un docente que no necesita "métodos prefabricados" para trabajar, que puede discutir con solvencia teórica en lugar de obedecer órdenes pasivamente, o quedarse a la espera de nuevas teorías elaboradas por otros.

Y abogamos también por un investigador interesado en contextualizar las investigaciones en el ámbito de la cotidianeidad de la escuela con participación de los directos interesados, buscando adecuar la investigación a las demandas de la práctica docente, atendiendo a los diferentes contextos sociales, económicos e institucionales en los que se desenvuelve. Colaborando con el maestro para que pueda impregnar con una mirada de investigador, su propia práctica, asumir su trabajo trocando la "actitud normativa" por una "actitud investigativa"; resignificando los roles profesionales tanto del docente como del investigador.

En síntesis:

a) Contemplando la incidencia de los múltiples factores institucionales que emergen entre el alumno y el docente; entre la relación docente-alumno y los contenidos curriculares; entre el conocimiento infantil y el conocimiento pedagógico.

b) Combinando las visiones micro-genéticas con las micro-institucionales; los procesos y mecanismos intrapsicológicos e interpsicológicos con los socio-institucionales.

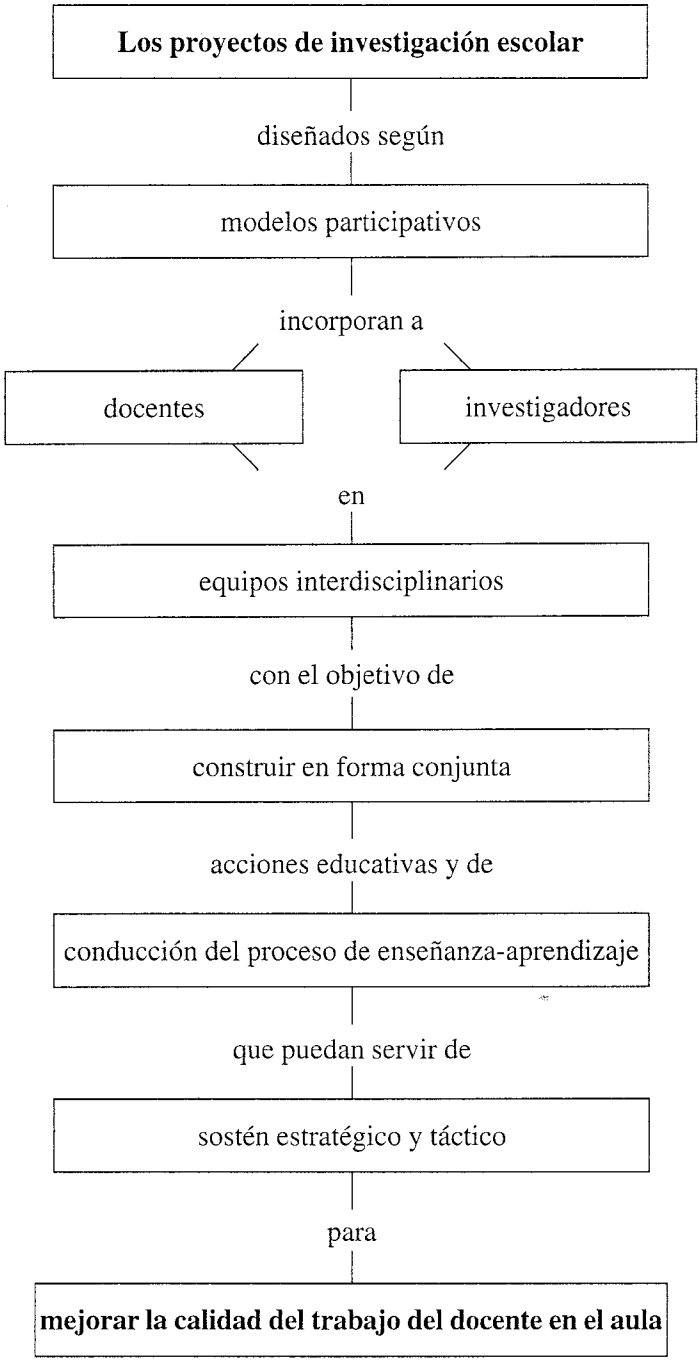
Las investigaciones educativas no tienen un método único ni tampoco hay un criterio absoluto para ponderar cuál es el mejor.

Lo mismo ocurre con las técnicas, que no son buenas o malas por sí mismas. Más bien, han de ser juzgados en función de los problemas que están llamados a resolver.

Ambos deberán ser seleccionados de acuerdo a las características de los problemas que se deseen investigar, los recursos con los que se cuenta, y los usuarios a quienes se destina.

En este caso, el desafío está en ser capaces de encontrar estrategias adecuadas para investigar procesos de aprendizaje "en situación".

La complejidad de los problemas que se presentan desde esta perspectiva obliga a recurrir a equipos interdisciplinarios de investigación que posibiliten una visión múltiple de manera simultánea e integral evitando los reduccionismos.


Los proyectos de investigación escolar
diseñados según
modelos participativos
incorporan a
docentes
investigadores
en
equipos interdisciplinarios
con el objetivo de
construir en forma conjunta
acciones educativas y de
conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje
que puedan servir de
sostén estratégico y táctico
para
mejorar la calidad del trabajo del docente en el aula

Capítulo 6

La gestión del proyecto institucional

Hablar de la gestión del proyecto institucional es hablar acerca **del rol directivo**. O dicho en otras palabras: cómo entendemos que debe dirigirse una escuela.

En los cursos de formación docente de grado, poco se habla sobre este aspecto. Se prepara a los estudiantes para ser maestros y maestras, no para ser directoras o directores de escuela. Sin embargo, los directores y directoras de escuela llegan a la dirección por haber sido docentes. Entonces nos encontramos que estamos preparados para desempeñarnos adecuadamente en un aula, pero ¿qué hacer en la dirección? ¿Qué se espera de un director o directora?

Algunas reflexiones, que si bien no son respuestas puntuales a estas preguntas, permiten encontrar caminos para comenzar a construir algunas respuestas.

El problema de la gestión estratégica

Hablamos de **Gestión Estratégica** como el perfil articulado de decisiones que implica a toda organización. Siguiendo a Hax (1990), diremos que una gestión estratégica consiste en:

- un perfil unificado, coherente e integrativo de decisiones;
- que determina y explicita los propósitos organizacionales en términos de objetivos a largo plazo, cursos de acción y prioridades en la asignación de recursos;

- que selecciona los servicios educativos que ofrece o pretende ofrecer en el futuro.

La gestión estratégica se explicita en la **Planificación Estratégica**, como un conjunto articulado de cursos de acción. Es el proceso a través del cual la organización define o redefine sus cursos de acción desde y hacia el futuro, a mediano y largo plazo, lo que permite jerarquizar sus objetivos y proveer los medios para lograrlos.

Para ello, parte de:

- definir los fines, objetivos y funciones del organismo en cuestión;
- formular un *diagnóstico*, en el que se evalúa globalmente la situación del organismo, identificando fortalezas y debilidades; y factores internos y externos críticos;
- formular *Proyectos generales*.
- programar estratégicamente los *fondos* y el presupuesto asignado;
- definir *objetivos en términos de resultados* para facilitar su evaluación;
- consignar los posibles *impactos* que los proyectos puedan producir.

Cada proceso de gestión está marcado por un *estilo*. Este *estilo* se traduce, entre otras cosas, en:

- la manera como se produce la **participación** y.

- las maneras como se toman las **decisiones**.

El proceso de participación:

Tomaremos para realizar el análisis del `problema de la participación en la escuela, el modelo descrito por Le Boterf (1983), quien señala diversos grados o tipos de participación:

a) La que se define como un *proceso de información*:

Aunque en realidad se trata de un nivel elemental de participación, cabe señalar que es la condición básica, previa, para que exista participación democrática en las decisiones.

Implica atender cuidadosamente a los mecanismos y canales de información de los que se vale la escuela para mantener informados a sus miembros; y a la calidad y cantidad de información que cada uno recibe.

b) La que se define como un *proceso de consulta*:

La limitación aquí está dada en que no necesariamente esta consulta y las concomitantes opiniones o sugerencias vertidas, implican el poder de decisión de los que han sido consultados.

Habría ciertas condiciones mínimas a reunir, entre las cuales nos interesa señalar las siguientes:

- Verdaderas garantías de libertad de expresión y de reunión.
- Posibilidades de controlar el efecto de las opiniones formuladas.
- Disponibilidad de información necesaria, posibilidades de someterlas a un análisis crítico y buscar otras.
- Posibilidad de contar con tiempo disponible para recibir, buscar y procesar la información.
- Determinación política para tomar en cuenta las opiniones formuladas.

c) La que implica un *poder compartido*.

En este ítem vale la pregunta, siempre parafraseando a Le Boterf, si se trata de poder compartido, ¿qué parte del poder le toca a cada miembro de la institución? ¿Cómo se distribuye el poder de decisión? ¿Con qué medios institucionales legales o reglamentarios se cuenta para manifestar las opiniones? ¿Qué significado vamos a otorgarle a la frase "participar en las decisiones"?

En el mismo artículo, Le Boterf señala diferentes tipos de participación según el grado de iniciativa:

a) La participación espontánea o voluntaria.

Es cuando los miembros de la institución (o de la comunidad) toman la iniciativa de participar en alguna ocasión, o en relación a algún problema particular.

b) La participación inducida.

En este caso, la participación corresponde a una estrategia de la dirección, que la promueve, preguntando, sugiriendo, o invitando a participar.

c) La participación obligatoria.

En este caso, es la supervisión o la dirección quien impone la participación, indicando cuándo, cómo y en qué circunstancia se deberá participar.

La gestión directiva puede acudir a cualquiera de estos tipos de participación. Cada una de ellas tiene ventajas y limitaciones, las que habrán de analizarse en cada ocasión para decidir cómo se llevará a cabo la participación.

La toma de decisiones

Una escuela es un proyecto que se actualiza –y, por lo tanto, se fortalece o se debilita– en cada decisión que se toma.

Las dificultades con las que solemos encontrarnos en las escuelas , a la hora de tomar una decisión, de elegir entre diferentes opciones, frente a situaciones de relativa complejidad, suele responder a la falta de un marco de acuerdos consensuado y compartido, claro y explícito. Es así como se suele acudir, entonces, a los reglamentos de manera acrítica, a la intuición, o, en el peor de los casos, a tomar decisiones apresuradas, presionados por las circunstancias.

Una manera racional de tomar decisiones, es tener un proyecto institucional claro y consensuado, en el que se expliciten los criterios a partir de los cuales se organizará la escuela.

El proyecto institucional se constituye así en un referente permanente para la labor directiva y específicamente para la toma de decisiones.

La promoción de un alumno, la calificación de un docente, la compra de un libro, el cuidado de los niños en el patio, la disposición de los espacios físicos y su utilización, la organización de la información, etc., son todas decisiones que deberían tomarse **siempre de acuerdo a criterios educativos** y **no a criterios reglamentaristas, administrativos o autoritarios.**

Tipos de decisiones y criterios que las sostienen:

Decisión	**Criterio**
Burocrática Circunstancial	Reglamentarista Administrativo
Irracional	Autoritario
Racional: estratégica; de gestión u operacional.	Político Educativo

Un ejemplo de toma de decisión:

¿Cómo resolvemos el cuidado de los niños en el patio?

- **Decisión burocrática sostenida en un criterio reglamentarista:** Tomamos el reglamento y hacemos cumplir lo que allí dice acerca de turnos establecidos para la atención de los alumnos en el patio.

- **Decisión circunstancial sostenida en un criterio administrativo**[10]**:** Tenemos el problema: los chicos no pueden estar en el patio solos. Entonces buscamos la mejor solución, consensualmente, evitando el surgimiento de problemas, garantizando que la solución no implique gastos extras ni superposición de tareas o sobrecargas de esfuerzos para el personal, pero sin advertir si la manera como lo estamos resolviendo es coherente o no con los supuestos educativos sustentados. Estamos resolviendo el problema, pero no estamos dirigiendo, gestionando, una institución, sólo la estamos administrando.

- **Decisión irracional sostenida en un criterio autoritario:** Es una manera autoritaria de tomar las decisiones. Vamos modificando los criterios de acuerdo a conveniencias generalmente personales, sin atender a las necesidades, a las propuestas que otros miembros de la institución puedan realizar, ni a los inconvenientes que los directos interesados puedan manifestar. Implica un alto grado de arbitrariedad y autoritarismo, dado que las soluciones que damos varían sin justificación ni coherencia.

- **Decisión racional sostenida en un criterio político-educativo:** Teniendo como referente el proyecto institucional, acordamos los criterios con un fundamento educativo, y no burocrático. Entendemos que los docentes son docentes de la escuela y no de un grado, que compar-

10. Entendemos que una escuela no puede dirigirse con un criterio administrativo, puesto que su función sustantiva es la educación. Esto implica que incluso las decisiones administrativas deben tomarse de acuerdo a criterios racionales sostenidos en una política educativa institucional clara y explícita.

timos entre todos la responsabilidad de la educación y cuidado de los niños. Realizamos turnos en el patio y rotamos en esta tarea directivos y maestros. Tal vez la estrategia elegida coincida con la seleccionada si la toma de decisión se ha realizado utilizando un criterio burocrático, arbitrario o circunstancial, pero la diferencia está dada por el fundamento que sostiene nuestra decisión (que está explicitado y sostenido por el proyecto institucional)y el procedimiento utilizado para llegar a ella. En este caso, se trata de un procedimiento democrático y participativo.

Las decisiones racionales, sostenidas en criterios político–educativos, pueden a su vez ser:

Estratégicas: La decisión que tomamos implica una modificación sustancial. Es una transformación, un cambio que será perdurable, y sienta precedente para que luego se transforme en decisiones de gestión. Significa que produce un impacto perdurable (no transitorio) en las funciones sustantivas de la institución.

Operacional: La decisión que tomamos responde a un problema que no es permanente, que es ocasional, puntual, y por lo tanto la decisión no produce modificaciones o cambios sustantivos. Por ejemplo, estamos haciendo arreglos en el patio de la escuela y debemos resolver transitoriamente la situación.

De gestión: La decisión que tomamos responde a una rutina que ya es conocida por todos. Lo que fuera antes una decisión estratégica puede pasar a ser –en determinadas circunstacias– una decisión de gestión, y por lo tanto ha de ser coherente con el proyecto institucional y los criterios político-institucionales acordados.

La gestión basada en tomas de decisiones estratégicas, con participación de los miembros y consensuada por el grupo, facilita la construcción de una identidad institucional, ayuda en la prevención de conflictos institucionales y orienta la unificación de criterios educativos que se plasman en el hacer cotidiano de la escuela.

Una gestión estratégica implica

un proceso de toma de decisiones

que sean

Estrategias Operacionales de Gestión

Fundadas en

criterios político-institucionales

con el objetivo de

mejorar la gestión

y

la calidad del servicio educativo que se brinda

que no sean

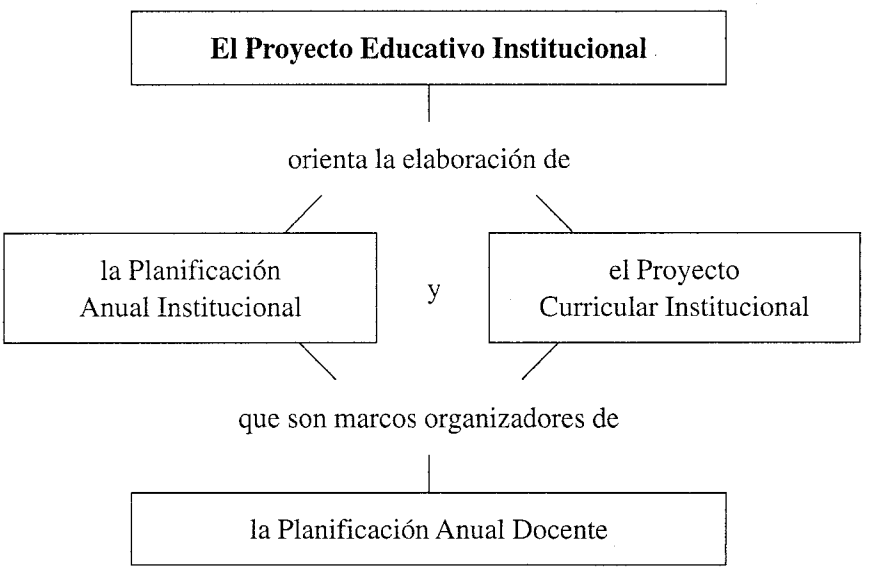
Irracionales Burocráticas Circunstanciales

Fundadas en

criterios reglamentarios administrativos autoritarios

El Proyecto Curricular Institucional

El **Proyecto Curricular Institucional (PCI)** forma parte del **Proyecto Educativo Institucional (PEI).** Decimos que el proyecto educativo institucional guía y orienta el accionar de la escuela, dado que allí se explicitan los lineamientos de la política educativa, los principios, objetivos y criterios generales a partir de los cuales se tomarán las decisiones, se seleccionarán los contenidos, se evaluará a los alumnos, docentes y directivos, se decidirá cómo invertir el dinero, se diseñarán las estrategias didácticas, etc. Es una suerte de "declaración de principios, propósitos y pautas"; que se concreta anualmente en la **planificación anual institucional y estratégica (PAI)** y en las **planificaciones anuales docentes (PAD).**



El **proyecto curricular institucional** guía y orienta las planificaciones de los docentes junto con el PEI y la PAI. El aporte del PCI está dado en que contiene las secuencias de los contenidos curriculares seleccionados por la institución y jerarquizados, los objetivos por año, por ciclo y por área, los criterios e instrumentos de evaluación y los proyectos especiales por área o

inter-área. En caso de trabajar con niños con necesidades educativas especiales, se incluyen las adecuaciones curriculares, los objetivos para las mismas y los criterios e instrumentos de evaluación que se utilizarán.

El proyecto educativo institucional tiene, para nosotros, el valor de fundante, aunque sea una escuela que ya tenga muchos años de fundada desde el punto de vista administrativo. Es importante que todas las escuelas definan su concepción de educación y orienten su labor *en función y hacia* determinados principios o valores, que serán los que la identifiquen y distingan, los que le otorguen su propia **identidad.** Esto no significa, en modo alguno, que las escuelas deban definirse como de orientación técnica, artística, etc. Todas las escuelas tienen *cosas* que recuperar de su historia. Tienen, en su larga o corta vida, hechos que la han marcado y que bien pueden servir de ejes para orientar la toma de posición que habrá de sostenerse en el proyecto institucional.

El **proyecto curricular institucional** tiene como objetivo principal organizar la selección, secuenciación y adecuación de contenidos curriculares de manera tal que el docente lo tenga, junto con el PEI, como documento básico de referencia a la hora de realizar su planificación anual.

El PCI incluye:

1– Fundamentación

- Concepción de curriculum – Concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje –Concepción de evaluación– Tipos de contenidos a trabajar – Modalidad de trabajo de los contenidos actitudinales– Modalidades de planificación por secuencias de estrategias didácticas y de proyectos –Adecuación de contenidos y proyecto de integración de niños con necesidades educativas especiales.

2– Redes de contenidos conceptuales

- Por área y por ciclo.
- Operaciones de pensamiento que implican los contenidos procedimentales.

3– Evaluación:

- Tipos de evaluación.
- Por ciclo y por área: Momentos de la evaluación – Instrumentos posibles de evaluación. Criterios de evaluación.

4– Objetivos y expectativas mínimas de logro: Por área y por ciclo

- De máxima: lo que desearíamos lograr.
- De mínima: lo más básico que el alumno debe saber para considerar que ha aprobado el área.

5– Proyectos por área y por ciclo.

El **proyecto curricular institucional** se inicia con:

- **una toma de posición teórica e ideológica** acerca de cómo entendemos el curriculum, la evaluación y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El **proyecto curricular institucional** continúa con:

- **los objetivos** generales, objetivos por área, por ciclo y por año.

El **proyecto curricular institucional** es:

- **una propuesta de selección, secuenciación y jerarquización** de los contenidos curriculares definidos en los diseños curriculares provinciales.

El **proyecto curricular institucional** requiere:

- **un debate sostenido** entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, en el que se definan acuerdos globales y básicos acerca de cómo evaluar y enseñar, qué evaluar y enseñar y cuándo hacerlo.

El **proyecto curricular institucional** permite:

- **eliminar las repeticiones y superposiciones de contenidos**, asegurar los aprendizajes básicos, organizar de manera más o menos clara y sencilla algunas secuencias didácticas generales, a la vez que **generar proyectos curriculares** por área e Inter-área que sean verdaderos disparadores para abrir el curriculum básico y ajustarlo a las necesidades de retroalimentación permanente.

Diseñar un **proyecto curricular institucional** es enfrentar el desafío del cambio y transformación, tanto de contenidos curriculares, como de la manera en que se presentan al alumno, con nuevas propuestas didácticas y de evaluación, revisando los objetivos y ajustando los argumentos con los que sostenemos la significatividad social de los contenidos curriculares seleccionados y de los proyectos generales y de investigación por área propuestos.

El PCI toma así uno o varios problemas y diseña **proyectos de investigación** que pueden ser generales o de aula. **Los generales** serán trabajados de manera coordinada y secuencial en todos los años. Los **proyectos de aula** surgen del análisis de los problemas del aula, de temas de interés de los alumnos en relación a los contenidos curriculares o a problemas de actualidad, y son proyectos que elaboran uno o más docentes y forman parte de la planificación anual del año o área.

Bibliografía

- **AGUERRONDO, I.** (1990) *El planeamiento educativo como instrumento de cambio.* Troquel. Bs As.
- **ARGUIN, G.** (1988) *La planeación estratégica en la universidad* Presses de l'Université du Québec. Canadá.
- **BARÉS, H.E.** (1995) *Planificación estratégica y escenarios futuros en la Universidad.* Universidad Nacional de Rosario. (Mimeo)
- **BIXIO, C.** (1995) *Cómo se elabora un proyecto en el aula.* En: Revista Aula Hoy. Año I, N°1. Homo Sapiens. Rosario.
- **BOGGINO, N.** (1995) *Globalización, redes y transversalidad de los contenidos en el aula.* Homo Sapiens. Rosario.
- **COLL, C.** (1994) *Psicología y curriculum.* Paidós. Bs. As.
- **Documentos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.** *Nueva Escuela.*
- **FERREIRO, E.**(Coord) (1989): *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina.* Siglo XXI. Bs As.
- **FRIGERIO, G. y otros** (1992) *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión.* Troquel/ FLACSO . Bs. As.
- **LANZA, H.** "Posibilidades de producción de insumos de alto impacto con escasos recursos". En: Revista propuesta Educativa – FLACSO. Año 3, N° 5. Miño y Dávila. Bs As.
- **LE BOTERF, G.** (1983) *La participación de las comunidades en la administración de la educación.* UNESCO. París.
- **NASSIF, R.** (1993) *Pedagogía de nuestro tiempo.* Kapelusz. Bs. As.

- **PAVIGLIANITI, N.** (1991) *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90.* Libros del Quirquincho. Bs. As.
- **PIAGET, J.** (1969): *Psicología y pedagogía.* Ariel. Bs. As.
- **SANDER, B.** (1990) *Educación, administración y calidad de vida.* Santillana. Bs. As.
- **WOODS, P.** 1987: *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Paidós/MEC. Barcelona.

Educación

Cómo construir proyectos

Los proyectos de aula
Qué. Cuándo. Cómo

Cecilia Bixio

ISBN 950-808-092-2

HomoSapiens
EDICIONES

Este libro está dirigido a docentes y directivos. En la primera parte, los directivos podrán encontrar una guía para el trabajo de conducción y gestión escolar: la elaboración del proyecto institucional, el proyecto curricular, la planificación estratégica y los proyectos generales.

En la segunda parte, los docentes podrán encontrar una guía para la elaboración de proyectos en el aula, con ejemplos y propuestas que van secuenciados desde el primer al tercer ciclo de la E.G.B.

La idea de realizar un solo volumen con ambos materiales se inspira en el convencimiento de que la profesionalización del rol docente implica, entre otras cosas, información permanente y actualizada, tanto acerca de los procesos que se ponen en juego en el ámbito áulico, como así también de los procesos de gestión institucional, de conducción.

La gestión institucional, si bien está a cargo del equipo directivo, no es una función que le resulte ajena a los docentes, a la vez que el aula y sus cuestiones son la tarea esencial de la escuela, y por lo tanto función ineludible de todos los miembros de la misma.

Cómo construir Proyectos

SEGUNDA PARTE

Los proyectos de aula
Qué. Cuándo. Cómo

Cecilia Bixio

HomoSapiens
EDICIONES

Bixio, Cecilia
Cómo construir proyectos : el proyecto institucional - 1a ed. 11a reimp. -
Rosario : Homo Sapiens Ediciones, 2005.
120 p. ; 22x15 cm. (Educación)

ISBN 950-808-092-2

1. Formación Docente I. Título
CDD 371.1

1° edición, 1996
11° reimpresión, 2005

© 1996 · **Homo Sapiens Ediciones**
Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario · Santa Fe · Argentina
Telefax: 54 0341 4406892 / 4253852
E-mail: editorial@homosapiens.com.ar
Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN N° 950-808-092-2

Diseño Editorial: Adrián F. Gastelú – Ariel Frusin

Esta tirada de 1000 ejemplares se terminó de imprimir en septiembre de 2005
en Talleres Gráficos Fervil S.R.L. • Santa Fe 3316
Tel: 0341 4372505 • E-mail: fervilsrl@arnet.com.ar
2000 Rosario • Santa Fe • Argentina

La sociedad no es obra exclusiva de la educación,
pero ello no disminuye la nobilísima tarea de educar.
Ayudando a hacer hombres nuevos,
quïen la realice habrá cumplido un alto destino personal.
Buscando denodadamente nuevas formas educativas,
arrojando a un lado los prejuicios,
perfeccionándose constantemente,
contribuyendo a abrir las vías del futuro,
habrá cumplido con un alto deber social.

RICARDO NASSIF

Índice

Segunda Parte: Los proyectos de aula. Qué. Cuándo. Cómo 9

Capítulo 1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de proyectos? 11
Tipos de proyectos 11

Capítulo 2. Los proyectos de aula 15
El QUÉ de los proyectos 18
El CUÁNDO de los proyectos 22
El CÓMO de los proyectos 23

Capítulo 3. Los proyectos integrados: La interdisciplina y sus dificultades 31
Una propuesta de trabajo con los alumnos 33

Capítulo 4. Los proyectos de investigación en el aula 35
Investigar con los alumnos del 1° ciclo - EGB 37
Investigar con los alumnos del 2° Ciclo - EGB 39
Investigar con los alumnos del 3° Ciclo - EGB 43

Bibliografía 49

SEGUNDA PARTE

Los proyectos de aula
Qué. Cuándo. Cómo

CAPÍTULO 1

¿De qué hablamos cuando hablamos de proyectos?

Hay diferentes tipos de proyectos. En las escuelas podemos implementar una gran variedad de ellos, pero es necesario que los diferenciemos claramente, dado que no todos tienen el mismo diseño, la misma metodología ni pueden ser utilizados para los mismos fines.

Tipos de proyectos

Proyectos Institucionales: Son aquellos que elabora una institución con el objetivo de fijar sus políticas institucionales (en el caso de la escuela, hablaríamos de políticas educativas), los criterios a partir de los cuáles se organiza y la manera como lo hace, los objetivos que persigue, etc.

Proyectos Educativos: Los dividimos en: **proyectos generales y proyectos de aula**, los que pueden o no asumir la forma de **proyectos articulados.** Son los proyectos que diseña una escuela con el objetivo de atender a determinadas problemáticas. Los proyectos generales se elaboran con el objetivo de atender *problemáticas institucionales*, esto es, que incluyen a toda o casi toda la institución. Los proyectos específicos o de aula, son los que se diseñan con el objetivo de atender *una problemática específica de un grupo de alumnos* (un curso o ciclo, o un área determinada).

Proyectos de Investigación: Son los que elaboramos con el objetivo de construir conocimiento, de recoger información sobre un determinado

problema y procesarla de manera tal que agregue datos significativos para su comprensión. Un proceso diagnóstico, por ejemplo, puede asumir la forma de un proyecto de investigación, al que llamamos *investigación diagnóstica.*

Proyectos de Intervención Socio-Cultural: Son, los que diseñamos con el objetivo de producir modificaciones, transformaciones a nivel comunitario, ligados a los procesos de animación socio-cultural[1].

Los proyectos característicos –tradicionalmente– de las escuelas son los **proyectos educativos.** Sin embargo, las actuales transformaciones educativas, hacen que sea necesario que cada escuela diseñe proyectos institucionales.

El lugar que hoy ocupa el proyecto institucional, antes era suplido por el curriculum. Hoy advertimos que esto solo no es suficiente, que el curriculum es una guía que debe ser actualizada, particularizada y referida a la realidad particular y diferente de cada escuela, dadas las divergencias que hay entre éstas. Divergencias que un curriculum general no puede, de ninguna manera, prever ni abordar en toda la magnitud que dichas diferencias significan.

Por otra parte, tampoco les está impedido, y por el contrario, sería importante que sucediera, la realización de proyectos de investigación o de intervención socio-comunitaria, entendiendo que la escuela puede ser –y de hecho, en muchos casos lo es– un foco importante de desarrollo y crecimiento para una comunidad, barrio o región.

1. Es frecuente la confusión entre proyectos institucionales y de aula, con otro tipo de proyectos. Por ejemplo, no pocas veces se remite al texto de Ander-Egg sobre cómo elaborar un proyecto, cuando éste, en realidad, consiste en una guía para diseñar proyectos de intervención socio-educativa.

En esta segunda parte del libro, nos dedicaremos a:

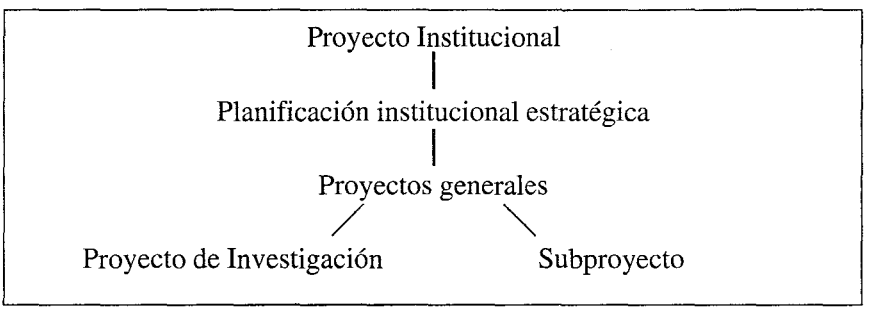
1– Los **proyectos de aula** que surgen de:

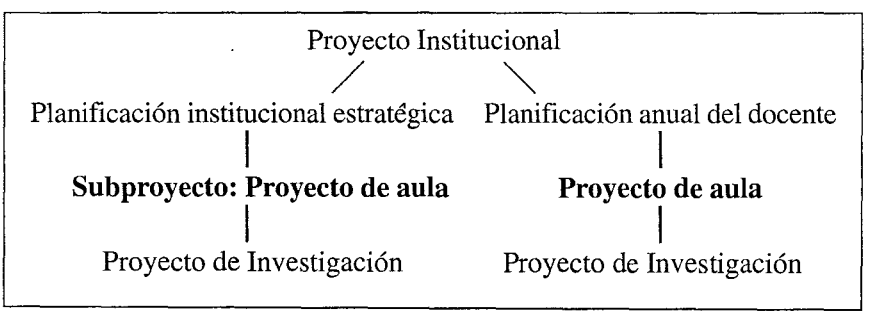
- Un problema advertido en el grupo de alumnos
- Un problema general, y para el cual el docente elabora un subproyecto para trabajar con sus alumnos de manera particular, adecuándolo a las particularidades de su grupo.

2– Los **proyectos de investigación**, entendiendo que es el proyecto institucional el que les otorga el marco conceptual y la justificación.

3– Los **proyectos integrados**, como una modalidad que pueden asumir tanto los proyectos de investigación como los proyectos generales o de aula.

La relación puede entonces plantearse de la siguiente manera:

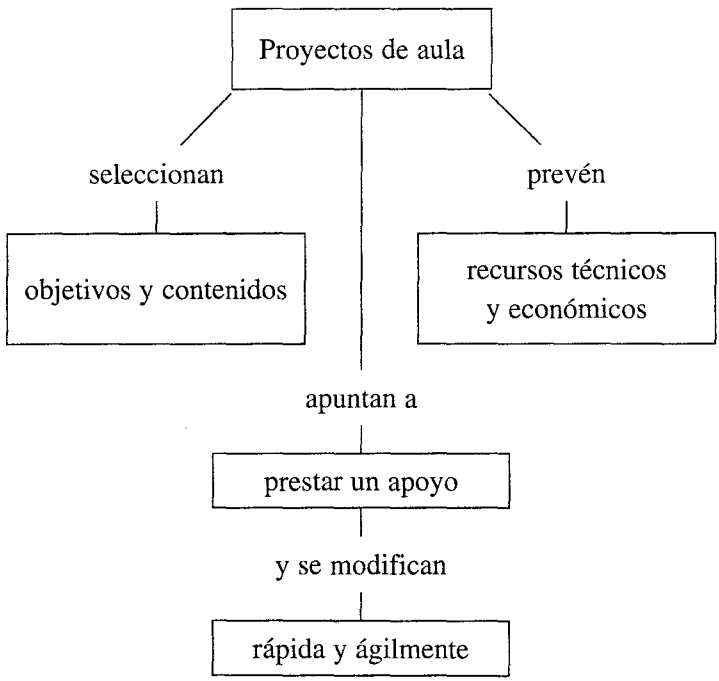




Capítulo 2

Los proyectos de aula

Los proyectos de aula seleccionan objetivos, contenidos, prevén recursos técnicos y, generalmente apuntan a ampliar o complementar algún objetivo institucional o de la planificación del docente, prestando un apoyo en un momento dado, y a su vez tienen la virtud de poder modificarse rápida y ágilmente. Se sostienen sobre dos grandes pilares: un proyecto general, el *curriculum*, y un proyecto particular, *el institucional.*



Los proyectos de aula se sostienen en:	
Tres grandes pilares	el curriculum el proyecto institucional la planificación del docente

Abrimos así el *currículum* clásico y lo transformamos en un *curriculum* abierto e integrado. Estos proyectos que elabora el docente con sus alumnos, tienen en cuenta situaciones, intereses y diferencias individuales y de grupo, a la vez que se ubican históricamente de acuerdo a las demandas y necesidades de la sociedad y las edades de los alumnos; atienden o dan respuesta a problemáticas éticas e instrumentales de la sociedad y del mundo del trabajo, y asumen la peculiaridad de ser altamente sensibles al cambio tecnológico.

Los proyectos se elaboran con el objetivo de cubrir una demanda y, a la vez, ofrecen una solución específica para un problema concreto. No necesariamente se mantienen por largo tiempo, pueden tener una duración relativamente corta y no repetirse, o puede que se continúen desarrollando todo el tiempo que se considere pertinente, realizando los ajustes necesarios, hasta llegar, incluso a integrarse como parte del todo curricular.

Por otra parte, estos proyectos tienen pocos elementos permanentes o fijos, siendo otra de sus características la versatilidad, lo que le permite adoptar diferentes formas y modalidades.

Así, por ejemplo, un proyecto de educación vial, puede que se realice sólo una vez, o puede que se considere pertinente reiterarlo todos los años, en un determinado grado o ciclo, y pase a formar parte de la propia currícula de la escuela en forma estable. Entendiendo siempre que habrá de evaluarse periódicamente la pertinencia de mantener dichos contenidos; esto es, evaluando si la necesidad a partir de la cual se incluye, aún se mantiene, o si ya ha sido superada y se requiere por tanto una modificación.

Los proyectos prevén la inclusión de otras personas, ajenas a la planta estable de la institución, para su ejecución. Ya sea porque se la incluya para llevar a cabo todo el proyecto o sólo parte de él.

Esta característica permite abrir la escuela tanto a los aportes que los propios padres u otros familiares de los alumnos puedan realizar, como a personas de la comunidad que por su formación u oficio, puedan brindar conocimientos específicos que los docentes no necesariamente están en condiciones de manejar.

Aparecen así en la escuela, otros lenguajes, otros modos de comunicación y de interacción, que enriquecen la labor educativa y las experiencias de los niños y los jóvenes que asisten a la escuela.

Es importante destacar que los proyectos dan, a su vez, la posibilidad de **implementar metodologías y estrategias didáctico-metodológicas novedosas** que luego, y con los ajustes pertinentes, pueden pasar a formar parte del trabajo habitual del aula.

Podemos, entonces, elaborar proyectos cuyo objetivo sea el de probar diferentes estrategias de enseñanza, sin que esto altere el desenvolvimiento cotidiano del aula, y una vez obtenidos los resultados, evaluar su implementación en las áreas que corresponda[2].

Esta misma situación podría pensarse respecto a la incorporación de nuevas tecnologías, que sabemos que es imprescindible incluir en la escuela, pero de las que poco sabemos acerca de cómo hacerlo.

2. Ver el capítulo referido a "Los proyectos de investigación en la escuela" en la Primera Parte, Capítulo 5.

Tenemos así dos tipos de proyectos en el aula:

- **Proyectos de implementación directa**, que se elaboran con el objetivo de cubrir una demanda concreta, y a la vez ofrecen una solución específica para un problema concreto. No necesariamente se mantienen en el tiempo, pueden tener una duración relativamente corta y no repetirse, o puede que se continúen desarrollando todo el tiempo que se considere pertinente, realizando los ajustes necesarios, llegando a integrarse como parte del todo curricular.

- **Proyectos de innovación**, que implican una estrategia de indagación previa, y que podrían pensarse como insumos para futuras implementaciones, aportando ideas innovadoras para la transformación, aportando estrategias adecuadas para llevarlas a cabo, aportando sugerencias y alertando acerca de los aspectos o puntos más críticos o conflictivos que dichas metodologías podrían tener.

El QUÉ de los proyectos

Hemos dicho que todo proyecto se inicia con un problema. Esto significa que debemos ser capaces de transformar el tema del proyecto en un problema. El objetivo de dicha transformación es poder visualizar claramente la cuestión, problematizándola.

Por ejemplo: queremos trabajar con los alumnos sobre la construcción de un diario para la escuela. Este puede ser un proyecto de aula interesante.

Pero:

¿Por qué hemos elegido la construcción de un diario?

Cuando podamos problematizar la cuestión habremos iniciado el proyecto.

Al tomar como referencia para la elaboración del proyecto, **un problema**, nos encontramos con que necesariamente estos proyectos pueden

atravesar a las diferentes áreas, y pueden apoyar el trabajo de los llamados contenidos transversales: Educación para la Salud, Educación para la Paz, Educación Ambiental, Educación Vial, etc. (Cf. BOGGINO.1995).

Podemos elaborar **proyectos integrados**[3] que abordan una determinada problemática y la analizan desde diferentes ángulos y con aportes de diferentes áreas.

La magnitud o alcance de la integración a la que estos proyectos hagan referencia, deberá adecuarse a las edades de los alumnos, dado que sabemos, por las investigaciones psicogenéticas, cuáles son las posibilidades cognoscitivas en el denominado período de las operaciones concretas, y las consecuentes dificultades que tiene el niño para atender simultáneamente a todas las variables que pueden estar poniéndose en juego en relación a un problema determinado. Problema que asume otras connotaciones cuando trabajamos con adolescentes, como es el caso del Polimodal.

Por otra parte, dado que los proyectos son parte de la planificación anual del docente (o de un grupo de docentes que se organiza para trabajar conjuntamente uno o más proyectos), no sólo han de estar articulados con las áreas curriculares, sino que, además, es importante que se articulen con la planificación anual institucional.

Es conveniente que los proyectos se orienten también por los problemas señalados en las diferentes dimensiones de dicha planificación institucional. (Ver el capítulo: *La Planificación Institucional*)

Por ejemplo, en la dimensión comunitaria se advierte *escasa participación de los padres*, entonces se puede:

- Elaborar un proyecto que tome este problema como fuente: *La participación de los padres en la escuela*, y se diseña un proyecto cuyo objetivo es analizar y modificar esta situación.

- Tomar este problema como una referencia, y sea cuál sea el eje del proyecto, se realizan actividades en las que se prevea la participación de los padres, ya sea pidiéndoles información, opiniones o compartiendo con ellos las decisiones de ciertos puntos del proyecto.

---

3. Preferimos no hablar de proyectos interdisciplinarios, por la complejidad que implica la interdisciplina. Ver el Capítulo III: Los proyectos integrados.

En este caso, no indagamos las causas de la escasa participación ni intentamos modificarla globalmente, sino que, a partir de un proyecto "x", abrimos espacios de participación para los padres.

La selección del problema:

Finalmente, llegado el momento de la selección del problema a trabajar, conviene tener presente que debe reunir algunas condiciones:

- **Significatividad psicológica del problema:** La temática seleccionada ha de resultar interesante para los niños; sin embargo, es importante aclarar que no basta con esto. Además, **ha de ser una problemática significativa desde el punto de vista cognoscitivo;** esto es, que el niño pueda comprenderla y abordarla porque está al alcance de sus posibilidades cognoscitivas. Por lo tanto, que sea significativa desde el punto de vista *cognoscitivo y afectivo.*

- **Significatividad institucional de la problemática:** Como ya se señalara, es posible que la institución haya advertido determinados problemas en una o varias de las dimensiones contempladas en la planificación institucional anual. Estos problemas pueden ser fuentes de proyectos que, a la vez que resulten interesantes y significativos para los niños, **puede ayudar a mejorar la calidad de la educación que se brinda**, dado que ayuda a la resolución de los problemas de la propia institución[4].

4. Este aspecto corresponde a los proyectos generales; sin embargo, dadas las diferencias particulares de las escuelas, incluímos este aspecto como una posibilidad también para los proyectos de aula. En sentido estricto, la clasificación es la siguiente:
Los proyectos generales: Surgen del análisis de los problemas advertidos en las diferentes dimensiones, y se señalan en la planificación institucional anual. Son proyectos que abarcan a toda la escuela, y se secuencian por año o por ciclo.
Los proyectos de aula: Surgen del análisis de los problemas del aula o de temas de interés de los alumnos en relación a los contenidos curriculares o a problemas de actualidad. Son proyectos elaborados por uno o más docentes y forman parte de la planificación anual del grado o curso.

- **Significación social de la problemática:** Es importante atender a este aspecto, de manera tal que el problema que se seleccione tenga algún **valor social** destacado, esto es, que permita la construcción de conocimientos socialmente significativos.

- **Actualidad y repercusión del problema:** Cuando hay una determinada **situación social, política, religiosa, económica**, etc. que por diferentes motivos produce un gran impacto en la comunidad, puede ser utilizada como fuente de un problema para comenzar a construir un proyecto, cuyo valor estará dado, entre otros motivos, por la actualidad del problema.

- **Dificultades advertidas en el aula:** En este caso el proyecto toma como problema la dificultad observada; por ejemplo, desinterés de los alumnos por la lectura, o serias dificultades para la escritura, y los proyectos que se diseñan tendrán como objetivo **atender a esa problemática puntual.** Para ello se puede proponer la organización, por ejemplo, de una feria de libros escritos por los niños; una biblioteca ambulante construída con textos aportados por todos; una revista de la escuela, etc.

- **Posibilidades de articulación con otras áreas:** Como ya se señalara, los problemas generalmente no pueden remitirse a un área, sino que comprometen a varias áreas curriculares. Al realizar la selección del problema a trabajar en el proyecto, es importante que tengamos en cuenta **qué posibilidades nos da el problema elegido para realizar articulaciones**, y cuáles son las ventajas que con tal articulación podemos lograr, en el sentido de enriquecer el proyecto con diferentes miradas. Este aspecto nos remite al problema del trabajo interdisciplinario. (Ver el Capítulo III: *Los proyectos integrados).*

El CUÁNDO de los proyectos

La oportunidad para comenzar a implementar un proyecto es difícil de prever. Podemos sin embargo señalar algunos indicadores:

– **Cuando sucede algún hecho particular en el aula o en la escuela:** Diariamente suceden decenas de situaciones que pueden dar lugar a debates y discusiones con los alumnos, que pueden generar la elaboración de proyectos. Desde pequeñas discusiones entre compañeros, hasta dificultades en la resolución de algún ejercicio en clase. En este caso son proyectos cuyo contenido se justifica por las **dificultades advertidas en el aula**; o por la **significatividad institucional de la problemática**.

– **Cuando los niños lo demandan, porque se han interesado por un tema:** Podemos iniciar un proyecto, cuando el grupo de alumnos demuestre un interés particular por algún tema que se esté trabajando en una de las áreas. A partir de este interés, se puede comenzar el debate y la discusión sobre el tema, con lo que tenemos un posible inicio de un proyecto. En este caso, son proyectos cuyo contenido se justifica por la **significatividad psicológica del problema.**

– **Cuando los medios masivos de comunicación informan acerca de algún hecho o problema:** En este momento podemos tener la seguridad que la mayoría de los niños tienen la información. Podemos utilizar ese momento para interesar al grupo por el tema, comenzar a debatir y discutirlo, con lo que ya estaríamos en la primera etapa de planteo del problema. Es importante, en estos casos, encontrar los aspectos del tema que permitan transformar el interés circunstancial en contenido sustantivo. Son proyectos cuyo contenido se justifica por la **actualidad y resonancia del problema.**

– **Cuando se conmemora una fecha especial:** Hay ciertas fechas que pueden ser un buen disparador para iniciar un debate de donde surja un proyecto. Por ejemplo: el Día Internacional de la Mujer, de los Derechos del Niño, el Día de la Constitución Nacional, el Día del Medio Ambiente, etc. En este caso son proyectos cuyo contenido se justifica por la **significación social de la problemática**. Si bien el día en que se conmemora puede

ser el momento para iniciarlo o proponerlo, no necesariamente debe esperarse que llegue esta fecha . Hay otros recursos a los que el docente puede acudir. La fecha se señala como un momento posible, a modo de ejemplo.

– **Cuando se realiza la reunión de personal:** Otro momento en el que suelen surgir ideas para posibles futuros proyectos es la reunión de personal. Este momento no sólo puede ser fructífero para que cada docente piense o descubra problemas interesantes para trabajar con sus alumnos, sino que incluso puede ser la ocasión para comenzar un proyecto articulado con otro u otros docentes. En este caso son proyectos cuyo contenido se justifica por las **posibilidades de articulación con otras áreas**.

El CÓMO de los proyectos

Para la realización de un proyecto, tenemos que partir de un diseño del mismo. Luego tendremos que tener en cuenta una serie de aspectos de índole metodológica para su implementación.

La metodología a utilizar, variará de acuerdo a cómo sea ***la participación de los alumnos en el proyecto:***

a) En la elaboración del diseño y en la ejecución del proyecto.
b) En la ejecución de un proyecto diseñado por la o el docente sin participación de los alumnos.

Para ello tenemos que aclarar *qué entendemos por participación*, dado que por participación pueden entenderse cosas diferentes[5]

a) La que se define como un **proceso de información**;
b) La que se define como un **proceso de consulta**;
c) La que implica un **poder compartido**: ¿Qué parte del poder le toca a los alumnos? ¿Cómo se distribuye el poder de decisión?

---

5. Ver en la Primera Parte, en el Capítulo 6, "El proceso de participación".

¿Con qué medios institucionales legales o reglamentarios cuentan los alumnos para manifestar su opinión? ¿Qué significado vamos a otorgarle a la frase "participar en las decisiones"?

Y por otra parte ¿quién y cómo se decide que los alumnos y alumnas participen?

a) **La participación espontánea o voluntaria:** En este caso serían los mismos alumnos quienes toman la iniciativa de proponer temas para trabajar.
b) **La participación inducida:** En este caso, la participación corresponde a una estrategia del docente, que la promueve, preguntando, sugiriendo.
c) **La participación obligatoria:** En este caso, es la o el docente quien imponen la participación, indicando por ejemplo que todos deben traer propuestas de temas o problemas para trabajar en los proyectos de aula.

El Diseño

Elaborar un proyecto no es una tarea difícil, pero si lo que queremos hacer es un trabajo serio, y que implique reales desafíos y significativos aprendizajes para los niños, deberemos atender cuidadosamente a:

El problema:	• Antecedentes del problema. • Amplitud del mismo. • Relevancia. • Pertinencia en relación a las características del grupo de alumnos.

Los objetivos del proyecto:	• Que nos proponemos en términos de aprendizajes a lograr y de aplicaciones a realizar.
Los contenidos: Red articulada de contenidos conceptuales:	• A partir de los cuales vamos a trabajar. • A los cuales vamos a arribar.
La bibliografía de consulta:	• Que seleccionaremos para los alumnos. • Que utilizaremos los docentes.
Las estrategias, en tanto contenidos procedimentales:	• De abordaje documental. • De abordaje empírico con las que se trabajará.
Los recursos:	• Materiales, humanos y servicios.
El tiempo de desarrollo del proyecto:	• Del que podemos disponer.
Estrategias a partir de las cuales se van a lograr los objetivos:	• Del docente. • De los alumnos.
Cada estrategia tiene:	• Objetivos. • Tiempo previsto para su realización. • Insumos (servicios, y recursos humanos y materiales).
La distribución de tareas	• Dentro y fuera de la escuela. • Dentro y fuera del horario.
Los criterios y modalidades que utilizaremos:	• De seguimiento. • De evaluación.

La participación:	• Que tendrá cada uno de los sujetos involucrados en el proyecto.
El impacto que esperamos obtener en términos de:	• Procesos. • Resultados.

La Metodología:

Pasos a seguir para la implementación de los proyectos:

- **Recorte del problema:** El problema que se tome debe estar debidamente acotado. Si no se lo acota y recorta lo suficiente, puede luego ser un inconveniente que obstaculice la concreción del proyecto. Es frecuente entusiasmarse con una problemática y comenzar a trabajar con los alumnos sin definirla con claridad. La magnitud del problema nos suele desbordar y el proyecto fracasa con la consecuente frustración para alumnos y docentes.

  Por ejemplo, si deseamos realizar un proyecto sobre *Los derechos de la mujer*, en cuanto comencemos a trabajar veremos que la bibliografía es extensa, como así también los problemas que abarca. Tendremos entonces que recortar el problema y enfocar un aspecto particular, por ejemplo: *Los derechos de la mujer en política*. Podemos trabajar con los niños los antecedentes del voto femenino, la incorporación de la mujer en los cargos de gobierno, hasta la nueva reglamentación de la incorporación de la mujer en el 30% de las listas para candidatos a diputados y senadores; las mujeres que se han destacado en política en la historia nacional o americana, etc.

  Si se pretende un proyecto que indague en profundidad, debe tenerse en cuenta que, a mayor recorte, mayor profundidad.

- **Planteo del problema**: En este primer punto se escribe lo que *sabe a priori* sobre el problema. Las teorías previas que los alumnos tienen sobre el particular. Las hipótesis con las que se va a comenzar el proyecto. Es un paso fundamental dado que nos da un panorama general de los conocimientos, prejuicios e ideas previas del grupo sobre el problema seleccionado.

- **Fundamentación del problema:** En este punto se dan los argumentos que, a criterio de los autores del proyecto, fundamentan la importancia del problema, la relevancia del mismo y los motivos con los cuales se argumenta a favor de la realización del mismo. En los casos de proyectos que tengan alguna renta, este es un punto fundamental, dado que el financiamiento para los mismos suele estar en estrecha relación con la calidad de los argumentos que seamos capaces de dar (si bien no es el único aspecto que se considera) para justificar tal inversión[6].

- **Los objetivos:** La definición de los objetivos que nos proponemos con el proyecto deben estar claramente formulados. No se espera una larga lista, sino uno o dos objetivos que se espera cumplir.

  Por ejemplo, si el tema es *los derechos de la mujer en política* puede que nuestro propósito sea que los alumnos revisen sus prejuicios acerca de la mujer y su lugar en relación a un lugar que ha sido tradicionalmente ocupado por hombres.

  Otro ejemplo podría ser *La participación de los padres en la escuela*, en cuyo caso, el objetivo puede ser alentar la participación de los padres en la escuela, establecer nuevos canales de comunicación y participación de los padres, y/o elaborar un diagnóstico de las causas de la baja o escasa participación de los padres en la escuela. En cualquier caso, los objetivos habrán de estar formulados en términos de resultados a los que se espera llegar, y de procesos que se deberán realizar para su cumplimiento.

---

6. Conviene tener en cuenta los criterios para evaluar los proyectos.

- **Contenidos conceptuales comprendidos**: En este paso debemos llegar a la construcción de una red articulada de conceptos que nos servirán de guía y apoyo para trabajar. Implica la lectura de bibliografía especializada, discusión, y realización de síntesis, cuadros sinópticos, hasta la construcción final de redes o mapas conceptuales. Equivale a un marco o encuadre conceptual del problema. No debemos olvidar señalar la bibliografía que utilizaremos para informarnos adecuadamente sobre el problema a trabajar.
- **Actividades a realizar:** Las actividades variarán de acuerdo al problema seleccionado. En el cuadro de página 22 se señalan estrategias de abordaje empírico y de abordaje documental. Esto significa que las actividades serán organizadas según se trate de una problemática que puede trabajarse en los dos niveles o solo en uno.

Es importante señalar que estas estrategias implican **contenidos procedimentales**,[7] y que por tanto, significan procesos de aprendizaje significativos.

Por ejemplo, queremos elaborar un proyecto de *Feria de Ciencias* o de *Libros escritos por los alumnos*. Esto significa que, entre las actividades a realizar, contemplaremos estrategias de abordaje documental, buscando información en documentos elaborados para otras ferias, y otras de tipo empírico en las que realizaremos entrevistas con personas que han participado u organizados ferias. A más de las que corresponden a la realización del proyecto: preparación de las experiencias, máquinas o procedimientos que se presentarán; escritura de los libros, clasificación de los mismos, armados de los *stands*, carteles, publicidad, etc.

Hacemos esta diferencia dado que, generalmente, los proyectos en las escuelas reservan para los alumnos las tareas de ejecución, y las de búsqueda documental o información por medio de entrevistas (u observaciones por ejemplo en la Feria del Libro que se realiza en la ciudad o en una ciudad vecina si no la hubiera en el lugar) se reservan a los docentes, que son quienes la buscan y la entregan a los alumnos. Todo el trabajo de

7. Ver el Capítulo IV de esta Segunda Parte: Los proyectos de investigación en el aula.

búsqueda de información para la realización del trabajo, entendido como **contenido procedimental**, es un momento rico de aprendizaje que se pierde como tal.

En este sentido, el proyecto abarca contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales: el aprendizaje de un método de conocimiento, el estímulo de una actividad investigativa. Por eso, el proceso de búsqueda de información es, también, un contenido de enseñanza.

En cada estrategia tenemos que contemplar:

– Objetivos particulares: Para qué la realizamos: por ejemplo, un viaje a la feria del Libro que se realiza en *xxx* localidad.

– Recursos: Son los recursos materiales, humanos y servicios que necesitaremos utilizar para la realización de esa actividad. En servicios pondremos por ejemplo el colectivo de la escuela (si lo tuviera) para la realización del viaje, y su costo en nafta y en honorarios del chofer. De lo contrario, en recursos materiales señalaremos la cantidad de pasajes de colectivo que necesitamos y su costo. En recursos humanos señalaremos las personas que viajarán.

– Tiempo: Debemos prever el tiempo que nos demandará la actividad. Si el viaje será de una mañana, un día completo o más de un día.

- **Cronograma:** En el que señalaremos el tiempo total de duración del proyecto y en qué momento del año realizaremos cada actividad.

- **Cierre del proyecto:** Es conveniente que todo proyecto tenga como cierre una actividad que sea síntesis de las diferentes actividades que se realizaron en su transcurso. Esto es, un momento en el que los alumnos puedan advertir su trabajo como un todo que se traduce en un producto concreto.

A su vez, cabe aclarar que este cierre ha de ser una actividad con alta significatividad social, de manera tal de poder compartirlo y vivenciar las actividades escolares como significativas. De lo contrario, la escuela suele quedarse en un *como si* y los alumnos no le reconocen valor a las tareas que allí se desarrollan.

Así, por ejemplo, el proyecto del libro puede concluir en una *Feria de Libros*, el proyecto sobre *Los derechos de la mujer en política* en un proyecto para implementar los Consejos de Aula en el que se incluyan las propuestas elaboradas al concluir el trabajo. O si el proyecto que se trabajó con los alumnos versaba, por ejemplo, sobre *la preservación del medio ambiente: Consecuencias de la tala de en el centro de la ciudad*, el proyecto puede finalizar en una presentación de propuestas ante el Concejo Deliberante de la ciudad.

- **Nuevos problemas y preguntas que se abren**: Este punto permite enlazar unos proyectos a otros, darle continuidad al problema que se trabaje, en una secuencia que puede abarcar diferentes años, a la vez que abrir el proyecto hacia otras áreas o especializarlo en un aspecto particular.

CAPÍTULO 3

Los proyectos integrados: La interdisciplina y sus dificultades

Estamos habituados a hablar de interdisciplina de una manera laxa. Solemos decirle interdisciplina a diferentes tipos de articulaciones o entrecruzamientos que se realizan entre distintos saberes.

La interdisciplina supone la articulación de dos o más disciplinas científicas entre sí. Por lo tanto, para realizar un trabajo interdisciplinario, lo primero que tenemos que tener es las disciplinas en cuestión. La escuela primaria (ahora EGB) no reconoce disciplinas científicas en sentido estricto, sino áreas de conocimiento. Los docentes, a su vez, no siempre son especialistas en las disciplinas que enseñan. Su especialidad es la pedagogía y la didáctica, pero no las ciencias que enseña. Diferente podría ser el caso de los docentes de enseñanza media (o Polimodal) que pueden ser especialistas en una disciplina, por ejemplo: lingüística, física, historia, matemática, etc.

Por otra parte, la interdisciplina implica una discusión previa y profunda acerca de qué se articulará y cómo se realizará tal articulación: si será a nivel metodológico, de conceptos claves de las teorías en cuestión, de conceptos periféricos. A su vez, implica revisar los discursos propios de cada ciencia, y aunar criterios acerca de los significados y alcances que los conceptos utilizados tendrán.

Finalmente, diremos que lo propio de la interdisciplina es trabajar sobre problemas que, por su complejidad o su dimensión, deben abordarse con una perspectiva también compleja, como son, por ejemplo, la salud, la educación, el medio ambiente. Esto es justamente lo que justifica lo interdisciplinario y lo requiere, dado que no hay ninguna ciencia que por

sí misma sea capaz de dar las respuestas completas a cualquiera de los problemas antes mencionados. Se requiere la confluencia de diversas ciencias, de los aportes de sus miradas particulares, de manera articulada y consensuada.

Es por ello que consideramos que, al menos en la EGB, conviene hablar de proyectos integrados y no de proyectos interdisciplinarios.

Entendemos por **proyectos integrados**, aquellos proyectos que, tomando como punto de partida un problema particular, enfocado en primera instancia desde los conceptos particulares de un área, se articula e integra con conceptos provenientes de otras áreas, ayudando así a su elucidación.

Nos interesa destacar que no se trata de un mismo problema enfocado desde múltiples dimensiones. Los alumnos de la EGB no podrían, por las características del pensamiento lógico-concreto, atender a las múltiples lecturas y variables que se ponen en juego al tratar de atender todas las dimensiones que el problema puede implicar. Pero sí es posible trabajar de acuerdo a contenidos conceptuales y/o procedimentales que, articuladamente puedan ayudar a clarificar una problemática particular. La planificación del docente por *redes conceptuales* es, en este sentido, un instrumento que puede facilitar y guiar la elaboración de proyectos articulados.

Los proyectos pueden integrarse horizontal o verticalmente y, en cualquier caso, pueden entenderse como procedimientos que permiten realizar, concretar, las articulaciones (horizontales y verticales).

En el caso de los proyectos integrados horizontalmente, se trata de articulaciones que se realizan entre diferentes áreas y diferentes docentes de un mismo curso o grado.

En el caso de los proyectos integrados verticalmente, se trata de articulaciones que se realizan entre diferentes docentes de una misma área en años sucesivos.

En cualquiera de los dos casos, las articulaciones pueden darse entre dos o más proyectos de aula que llevan a cabo diferentes docentes; o entre un proyecto de aula y un proyecto general, en cuyo caso, como ya señaláramos, el proyecto de aula se constituye en un sub-proyecto del proyecto general.

Una propuesta de trabajo con los alumnos

En el afán de articular los conocimientos, y más aún desde que estamos habituados a hablar de la globalización de los conocimientos, suelen verse en las escuelas largas y complejas secuencias que pretenden abarcar una problemática completa. Tal es el ejemplo de "El tomate" que viéramos en una propuesta curricular de la provincia de Santa Fe. En dicha secuencia se tomaba desde la plantación del tomate, hasta su venta. Si bien como idea de visión global de un proceso de producción, puede parecer interesante, lo cierto es que, a la hora de llevarlo al aula, se transforma –valga la redundancia– en una *monótona insistencia monotemática,* que agota y hastía a docentes y alumnos, para finalmente perder su significado original y mecanizarse con el objetivo de terminar y *pasar a otra cosa.* **Esta manera de pensar el concepto de *globalización* se sostiene en el error de creer que globalizar es abarcalo todo,** cuando en realidad significa **presentar los contenidos como un todo**, aunque hagamos un recorte dentro de un proceso.

Entendemos por *globalización* una manera de presentar los contenidos, siempre referidos a marcos de referencia previos y más amplios, a partir de los cuales se puedan significar los nuevos contenidos.

Es por ello que proponemos trabajar sobre contenidos integrados, de manera tal que se pueda variar el tipo de ejemplo que tomamos, los casos particulares a los que iremos haciendo referencia. Tomando diferentes procedimientos para el estudio de un mismo problema, tomando un mismo procedimiento para el estudio de diversos problemas.

Capítulo 4

Los proyectos de investigación en el aula

La enseñanza y la investigación educativa no han gozado de una feliz unión. El aprendizaje y la investigación, lamentablemente, tampoco.

En la primera parte del libro hemos tomado el problema de **la enseñanza y la investigación**, y lo hemos analizado en relación a las investigaciones que se pueden realizar respecto a la práctica docente y a las prácticas cotidianas en la escuela[8].

En esta segunda parte tomaremos el **problema del aprendizaje y la investigación** cuando de lo que se trata es de realizar trabajos de investigación con los alumnos.

Idealmente, investigación, enseñanza y aprendizaje, deberían ir juntos. Contar con docentes preparados para investigar, con la experiencia concreta del trabajo áulico, la vivencia del proceso *in situ*, y a la vez, preparados para orientar procesos investigativos en sus alumnos, ayudándoles a formular problemas, elaborar diseños, seleccionar estrategias y técnicas, buscar y procesar información.

La concepción constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje pone el acento en las acciones. Entendemos por **acción el trabajo intelectual que el alumno realiza en el esfuerzo por construir un determinado conocimiento**. Por lo tanto, siendo estrictamente coherentes con dicha propuesta constructivista, **toda actividad de construcción de conocimientos, en tanto autoestructurante[9], es una actividad investigativa.**

---

8. Ver Primera Parte: Capítulo V: Los proyectos de investigación en la escuela.
9. Ver Actividades, en la página 38.

Cuando decimos que toda actividad de construcción de conocimientos es una actividad investigativa, nos referimos a un proceso cognoscitivo que no reúne necesariamente las características y condiciones que definen a la investigación científica. Se trata en ese caso de un proceso de investigación espontánea, que caracteriza a las actividades espontáneas de exploración, mediante las cuales los sujetos se relacionan con los objetos, y construyen conocimientos, sobre la base de la información que el objeto le brinda y de las significaciones que el sujeto le otorga.

Pero no es en este sentido que tomamos la investigación aquí.

Con **proyectos de investigación en el aula**, nos referimos a aquellos proyectos que el docente realiza con sus alumnos con el objetivo de construir conocimientos, pero **utilizando una metodología científica de indagación, recolección de información, construcción de datos y procesamiento de los mismos.**

Por lo tanto, la realización de proyectos de investigación científica en el aula hacen posible –conforme a las características cognoscitivas de los alumnos– todas las posibilidades que sus estructuras operatorias permiten y hasta donde ellas lo hacen posible. Los proyectos de investigación, como estrategia del docente –precisamente– se proponen como uno de los modos a través de los cuales es factible ampliar esas posibilidades.

En el tercer ciclo de la EGB los alumnos se encontrarían en condiciones de realizar algunas aproximaciones al conocimiento científico, dado que si bien su estructura cognoscitiva se está preparando para utilizar una lógica de tipo formal e hipotético-deducativa, aún no está consolidada como tal. Será entonces en el Polimodal cuando podremos trabajar con esta metodología con el rigor y precisión adecuados.

Sin embargo esta situación no significa que por el sólo hecho de alcanzar el nivel de las operaciones lógico-formales, el alumno sepa investigar científicamente. Sólo decimos que está en condiciones de aprender y utilizar sus potencialidades. Pero:

La investigación científica debe enseñarse. Es un conocimiento construído socialmente. Hay pautas, modos, pasos a seguir, criterios a tener en cuenta, que deben aprenderse. Es, en suma, el contenido procedimental por excelencia.

Es por ello que consideramos que la escuela debe ayudar al alumno en este aprendizaje.

Y para ello proponemos una secuencia que va desde las primeras actividades, en términos de actividades investigativas en el primer ciclo, pasando por la realización de proyectos en los que se utilicen algunos procedimientos y técnicas de recolección y análisis de información en el segundo y tercer ciclo de la EGB, hasta la elaboración de diseños y puesta en marcha de proyectos de investigación propiamente dichos.

Investigar con los alumnos

Primer Ciclo de la EGB:

En este ciclo podemos trabajar con los alumnos con actividades exploratorias de investigación. La diferencia entre éstas y las que usualmente y al margen de la escuela el niño realiza, está dada en que, en este caso, no hablamos de actividades espontáneas de exploración sino de **actividades de exploración guiadas por el docente.**

Aquí debemos hacer una reflexión acerca del concepto de actividad y de objeto. Decimos que el niño debe disponer de objetos adecuados para la realización de las actividades de exploración. Nos referimos a objetos de conocimiento (que necesitan, requieren del apoyo de objetos concretos, pero que no se restringen a ellos) y de actividades cognoscitivas no de manipulación (aunque obviamente la manipulación se realiza, el objetivo no se limita a esa manipulación, sino a la actividad intelectual que a partir de dicha manipulación el alumno pueda realizar).

Esto es así porque la estructura operacional concreta requiere del objeto concreto como apoyo, andamio, para la construcción de conocimientos. Pero no debemos confundirnos con las tesis empiristas que sostienen que se aprende haciendo.

Diferenciamos entonces dos tipos de actividades:

– **Las actividades de manipulación en términos de efectuación:** que son aquellas que el sujeto realiza como un simple ejercicio fáctico.

– **Las actividades de manipulación estructurantes:** que son las que el sujeto realiza con el objetivo de modificar sus esquemas previos y construir nuevos conocimientos, poniendo en juego las funciones tanto asimilativas como acomodativas. Esto es, otorgando significaciones posibles, arriesgando interpretaciones acerca del objeto; y a su vez, corrigiendo dichas interpretaciones de acuerdo a los datos que el objeto le presenta, a las limitaciones que el propio objeto propone para ser interpretado como tal o cual cosa, para tal o cual función.

Veamos un ejemplo:

– **Actividad de manipulación como efectuación:** Observar la palabra que está escrita en el cartel y tratar de copiarla lo más parecida posible. Tomar las fichas rojas, ponerlas seguidas de las azules y colocar al lado el número que corresponda. Colocar papel secante, tierra, y garbanzos en un frasco y construir un germinador. Amasar plastilina marrón y azul y colocarlas sobre un cartón firme dándole la forma de una maqueta de un relieve montañoso atravesado por un río.

– **Actividad de manipulación estructurantes:** Tomar diferentes cartones con palabras escritas y letras sueltas. Buscar entre las palabras que tenemos, las que podemos utilizar para escribir aquella que deseamos. Clasificarlas en dos grupos: las que nos sirven y las que no nos sirven. Fundamentar por qué las elegimos (otorgar significaciones). Marcar qué letra de cada palabra es la que nos sirve. Armar con las letras sueltas que tenemos la palabra deseada, tomando como referencia las marcas realizadas en las palabras seleccionadas. La construcción del número, la idea de crecimiento y de germinación, la idea de relieve, etc. implican los mismos

procedimientos. Observación, clasificación, seriación, comparación, adjudicación de significados y atención a las posibilidades del objeto, a las resistencias que nos opone para ser significado.

En este segundo caso, los alumnos y las alumnas han realizado varias actividades de manipulación, pero el objetivo de dichas manipulaciones fue apoyar, sostener un proceso estructurante, de construcción cognoscitiva. En el primer caso, el objetivo de dichas manipulaciones fue la ejecución, el logro de un producto, sin atender a los procesos intelectuales puestos en juego para lograrlo y, de hecho, el valor educativo es altamente inferior, cuando no directamente nulo de dicha actividad. No es haciendo que se aprende, pero para aprender, al menos en el período de las operaciones concretas, el niño y la niña necesitan hacer. La diferencia entonces, estará dada por las consignas y materiales que les ofrezcamos y, por supuesto, por los objetivos que como docentes nos propongamos y las estrategias didácticas que utilicemos para ayudar a los alumnos en la tarea.

Trabajar con los niños con **actividades de exploración estructurantes** es una manera de comenzar a trabajar con las operaciones lógicas que luego serán la base para un trabajo de investigación científica, a saber: operaciones primarias simples y complejas, como la clasificación, comparación, seriación, inclusión jerárquica de clases, observación sistemática, etc.

Segundo Ciclo de la EGB:

En el segundo ciclo de la EGB podemos comenzar a trabajar utilizando algunos **procedimientos** como son por ejemplo las técnicas de recolección de información.

Entendemos que éstos son aprendizajes fundamentales dado que:

– Los CBC contemplan tres tipos de contenidos: actitudinales, conceptuales y procedimentales. Es, a estos últimos a los que nos estamos refiriendo y en este ciclo podemos privilegiar estos contenidos procedimentales, los que por otra parte, se constituyen en un aprendizaje fundamental dado que todo proyecto de investigación se basa en la rigurosidad y habilidad en el manejo de las técnicas de recolección de información.

En los proyectos que elaboremos, podemos comenzar a incorporar algunos de estos recursos técnicos:

En las **Ciencias Naturales** las técnicas privilegiadas son la observación y la experimentación. En este ciclo no podemos trabajar con experimentos demasiados complejos que incluyan manejo de variables y control de sus efectos, pero podemos incluir actividades y procedimientos adecuados a las características de la estructura cognoscitiva. Hay muchísimos experimentos que si los realizamos siguiendo los recaudos de las actividades de exploración sistemática mencionados para el primer ciclo, pueden ser riquísimas experiencias de aprendizaje tanto de contenidos conceptuales (conceptos específicos del área), como de contenidos procedimentales (manejo de las técnicas de investigación).

A su vez, podemos trabajar con guías de observación elaboradas con los alumnos, en las que señalamos qué aspectos, procesos o hechos nos vamos a detener a observar o, por el contrario, realizar una observación abierta, de manera tal que iremos anotando todo cuanto vaya sucediendo. Estos registros habrán de trabajarse cuidadosamente, dado que si utilizamos palabras muy ambiguas no tendremos, luego una buena información para trabajar.

En las **Ciencias Sociales**, las técnicas privilegiadas son la observación, la entrevista y la encuesta.

La observación:

Diferenciamos la observación participante y la no participante. En la primera, el observador es –a su vez– parte activa de la situación, desempeñando un rol en la misma. Por ejemplo, observo el comportamiento de los alumnos de cuarto grado en la hora de gimnasia y a su vez soy alumno de cuarto grado, estoy en la hora de gimnasia y participo como uno más del grupo. Es una técnica muy compleja por el doble lugar en el que se coloca el observador.

La observación no participante es en la que el observador no forma parte de la situación que observa, en el sentido que no desempeña un rol activo en la misma. Si bien está presente, no interviene. Podemos decir que hay ciertas situaciones sociales en las que un observador, por más que no

intervenga, de todos modos, participa en el sentido que modifica la situación con su sola presencia. Esta situación es súmamente difícil de evitar (salvo con algunos instrumentos muy sofisticados, como por ejemplo la cámara Gesell, o la filmación con cámaras ocultas, pero tiene inconvenientes de otra índole, puede ocasionar serias problemas éticos y, en algunos casos, hasta legales). Lo importante es que discutamos con los alumnos las ventajas, limitaciones e inconvenientes que las diferentes técnicas de observación presentan.

Vale también para este caso, el comentario realizado acerca de los diferentes modos de observar planteados para el área de las Ciencias Naturales.

La entrevista:

Hay diferentes tipos de entrevistas:

La cerrada o estructurada: Es un cuestionario, pero se diferencia de éste en que el entrevistador está presente. Consiste en un listado de preguntas que el entrevistador elaboró y las realiza en el mismo orden y sin quitar ni agregar ninguna. Sigue un procedimiento fijado de antemano por un cuestionario o una guía.

La abierta o semi-estructurada: Deja la iniciativa al entrevistado, permitiéndole que narre sus experiencias y puntos de vista. El entrevistador tiene una propuesta para realizar la entrevista, pero no son preguntas ya fijadas, sino que va modificando su propuesta inicial, ampliándola o agregandole otras, de acuerdo a las respuestas que el entrevistado vaya dando.

Por ejemplo:

Siguiendo con el tema del SIDA. Realizamos una entrevista con un médico y le preguntamos cuáles son las formas más eficaces de prevención del SIDA. En su respuesta, el médico señala a la publicidad como un elemento fundamental. Resulta que no lo habíamos previsto en la escritura

de las posibles preguntas. Lo incluímos y preguntamos por ejemplo: ¿De qué manera considera que la publicidad interviene como factor de prevención? Al dar su respuesta, el médico hace referencia a una publicidad española que no conocemos. Le podemos pedir que nos comente en qué consiste. En el primer caso es ampliación del tema. En el segundo es aclaración sobre una respuesta que, por no tener la información, no podemos terminar de comprender.

El cuestionario:

Un cuestionario puede tener preguntas abiertas o cerradas. En el primer caso, incluye preguntas del tipo:

¿Cuál es su opinión sobre X tema?

En el segundo caso, incluye preguntas del tipo:

¿Qué opina sobre la eficacia de los preservativos para la prevención del SIDA? Marque con una cruz

- *Son siempre eficaces,*
- *Son sólo eficaces los importados,*
- *Son sólo eficaces los nacionales,*
- *Son sólo eficaces cuando no está avanzada la enfermedad,*
- *No son eficaces.*

Los documentos:

En problemáticas específicas como pueden ser algunas **de historia, sociología o literatura, etc.**, podemos acudir a los documentos para la búsqueda de información. En este caso no son los libros que habitualmente consultamos. Tenemos que diseñar una estrategia que contemple la búsqueda en archivos o hemerotecas.

En el segundo ciclo, no realizamos proyectos de investigación, sino que incluímos en los proyectos de aula, algunos recursos de recolección de información propios de la investigación científica, que no son otra cosa que los contenidos procedimentales que se refieren a los documentos sobre los CBC.

Con esto queremos remarcar la importancia que tienen estos contenidos procedimentales, y la necesidad por tanto, de secuenciar en la escuela el trabajo investigativo, su enseñanza y su aprendizaje. No podemos llegar en el tercer ciclo y pretender construir proyectos de investigación si previamente no hemos trabajado con los alumnos para que estén en condiciones de realizarlos.

Muchas veces los alumnos participan en proyectos en los que realizan entrevistas, o acuden a documentos. Al no trabajarse estos **procedimientos como contenidos de enseñanza y de aprendizaje**, la información recogida suele carecer de las condiciones necesarias para ser retrabajada y obtener conclusiones o poder realizar comparaciones rigurosas. Y lo que es peor el alumno cree haber realizado una entrevista cuando sólo mantuvo una conversación, o haber realizado una observación cuando sólo estuvo mirando sin sistematicidad.

Tercer Ciclo de la EGB

En este ciclo ya podemos trabajar con un **diseño** básico.

Es importante que el grupo de alumnos participe desde el primer momento; esto es, desde la elaboración del diseño.

Primera etapa: El Diseño	Discusión y recorte del tema; el planteo del problema; explicitación de los objetivos; fundamentación de la importancia del tema; la elaboración del marco conceptual; la decisión acerca de qué procedimientos se van a utilizar para la recolección y análisis de la información; y el cronograma, presupuestando tiempo y gastos que el proyecto demandará.

Segunda etapa: La Ejecución	La búsqueda de la información, el análisis y construcción de datos, señalamiento de los nuevos problemas que se abren, conclusiones y propuestas. Finaliza el proyecto con la escritura del informe final.

Tema: Es importante que el tema esté bien definido. Esto significa que debemos recortarlo adecuadamente de manera tal que podamos abordarlo y trabajarlo en un lapso no mayor de cuatro o cinco meses. Los proyectos muy largos suelen terminar resultando tediosos para los alumnos. Si vemos que el grupo se entusiasma con el tema, podemos luego retomarlo con un nuevo diseño. Por otra parte, debemos tener en cuenta que el trabajo pensado para tres o cuatro meses, nos llevará seis o siete meses de trabajo dado que antes de iniciarlo debemos realizar el diseño, del que hablamos más arriba.

Planteo del Problema: Para realizar una investigación debe haber algo que desconocemos y queremos averiguar. A esto le llamamos **problema** en investigación. El planteo del problema es la transformación del tema en un problema, y la formulación de preguntas que nos hacemos en relación al tema. Por ejemplo: queremos investigar la manera como se realiza el control de la polución ambiental, para decir si hay un alto o bajo nivel de contaminación del aire. Tenemos el problema. Debemos ahora plantearlo, decir qué cosas queremos averiguar sobre este problema, qué pensamos del mismo, qué creemos, qué nos preocupa. Las dudas y certezas que tenemos las explicitamos aquí.

Objetivos: Los objetivos de un proyecto de investigación deben ser claros y explicitar qué se espera conocer, qué conocimiento nuevo es el que aportará.

Fundamentación de la importancia del tema: Esto significa que debemos explicitar por qué investigamos este problema. Cuál es la importancia que tiene para nosotros, para la escuela, para la ciudad. Este punto tiene un singular valor en los proyectos de investigación, dado que

dependerá de nuestros argumentos para defender el tema, el que sea considerado por ejemplo, un proyecto valioso o no, merecedor o no de renta para su ejecución.

Marco conceptual: Es aquí donde se explicita todo lo que se sabe sobre el tema, porque se lo ha consultado en la bibliografía especializada. Se refiere a los conceptos que se utilizarán para guiar la recolección y análisis de datos.

Cronograma: Se debe presupuestar el tiempo que se destinará a cada una de las etapas del proyecto. Incluído el tiempo destinado a la elaboración misma del diseño y al marco conceptual.

Presupuesto del proyecto: Esto es, cuánto vamos a tener que invertir, en tiempo, materiales, servicios, etc. Si es posible, traducidos en dinero invertido en el proyecto.

Procedimientos de recolección de la información: Remitimos en este punto a lo que se expuso más arriba, en relación al Segundo Ciclo.

Procedimientos de análisis y construcción de datos: A los procedimientos y técnicas de recolección de información, utilizadas ya en el Segundo Ciclo, podemos agregarle en este Tercer Ciclo, algunas técnicas cualitativas y cuantitativas de análisis de información y construcción de datos.

La información que recogemos en entrevistas, observaciones o documentos tiene el valor de un dato que podemos llamar *sin procesar*, como *dato bruto*. Mientras que la información, cuando comenzamos a darle la forma necesaria para analizarla, pasa ya a ser un dato construído. Y es sobre esos datos construídos que trabajamos con el objetivo de realizar el análisis. En este ciclo podemos realizar los siguientes análisis:

– **Cuantitativos:** Organizar los datos en tablas, cuadros de frecuencia, utilización de porcentajes y otros recursos estadísticos para procesar los datos cuantitativamente y construir gráficos.

– **Cualitativos:** descripciones y búsqueda de aspectos, características o elementos comunes y no comunes. Esto es, apoyándonos en una observación sistemática y en procedimientos de comparación. Luego, clasificar los datos y construir categorías simples, denominando los grupos clasificados de acuerdo a nombres que den los alumnos, ya sea porque en la bibliografía consultada ya los habían estudiado, o porque es una denominación coherente y clara; en este caso, como segundo paso se busca en la bibliografía la denominación correcta para cada clasificación realizada.

Por ejemplo: Estamos trabajando con un proyecto de investigación acerca de los *graffittis*. El tema puede ser: *Los diferentes tipos de graffitis que encontramos en nuestra ciudad.* Trabajamos el concepto de grafiti, su historia, el valor social de mensaje y crítica que implica. Recogemos los graffitis de la ciudad o el barrio. Realizamos entrevistas con miembros de los grupos que los confeccionan, o con personas que conocemos han realizado o realizan actualmente graffitis. Una vez que hemos obtenido todo el material debemos analizarlo. Para ello describimos los diferentes graffitis encontrados. Los comparamos con los datos que obtuvimos de las entrevistas en las que por ejemplo, nos contaron otros graffitis que se escribieron en otras épocas en la misma ciudad, o los motivos por los cuales los escriben. Los comparamos con los que encontramos en la bibliografía que consultamos.

Nos encontramos con que tenemos diferentes tipos de graffitis, a los que podemos clasificar en dos grupos: 1) diferentes tipos de graffitis por su contenido y 2) diferentes tipos de graffitis por la intención de sus realizadores. Resulta que en la bibliografía tenemos información que nos permite clasificarlos según el primer tipo:

– Graffitis que expresan una **crítica social**: *Argentina for export.*

– Graffitis que implican un **mensaje íntimo** que se ha hecho público: *Graciela, te amo. Jorge. Feliz cumpleaños Carlos. Miriam.*

– Graffitis que **expresan sentimientos** que no tienen una o un destinatario explícito: *te dejaré de amar cuando se seque el sol y se apague el mar.*

Llegado este momento nos encontramos con que hay una serie de graffitis que no responden a esta clasificación que teníamos en nuestro marco conceptual. Debemos entonces completarla, y para ello no solo que los tenemos que clasificar sino también buscar la denominación correcta: por ejemplo, completaríamos la lista con:

- Graffitis de publicidad de campañas políticas
- Graffitis pornográficos
- Graffitis de consignas políticas

La información que hemos recogido se ha transformado en datos construídos, por el mismo proceso de análisis, clasificación y comparación de los mismos.

Sacamos los porcentajes de aparición de los diferentes tipos de graffitis, tablas de frecuencia según los lugares de la ciudad donde los encontramos. Construímos gráficos de barras, etc.

Nuevos problemas que se abren: Hemos encontrado que la ciudad tiene, en diferentes lugares, parques y paredes de edificios públicos, publicidad de la campaña política de un determinado candidato a intendente. Podemos hacer mención a este hecho con los alumnos, señalarlo de manera particular, dado que se supone que el candidato a intendente se propone como una persona capaz de cuidar la ciudad y mejorarla llama la atención que en su campaña se dedique a ensuciarla o arruinar los edificios y espacios públicos. Puede ser un buen inicio para proponer estudiar las diferentes maneras como se hacen las campañas políticas en diferentes épocas o en diferentes ciudades o países.

Conclusiones y propuestas: Las conclusiones que se elaboren y las propuestas que se acompañen conviene que estén planteadas en términos reales y de posible implementación. Si no es posible que la implementación la realicen los niños, es importante que se eleve el informe a quien corresponda. Por ejemplo: si se realiza una propuesta respecto a la tala de árboles en la ciudad o en la zona de la escuela, porque el proyecto ha sido sobre el problema de forestación o del cuidado del medio ambiente, el informe debe elevarse al Consejo Deliberante de la ciudad.

Escritura final del informe del proyecto, pasado en limpio y presentación en forma adecuada:

Esta instancia no siempre queda en manos de los niños. Sin embargo es importante dado que significa un aprendizaje súmamente valioso. Implica desde el manejo de una computadora para el pasado en limpio, hasta el aprendizaje de los criterios formales de escritura de los títulos, división en capítulos, uso de estilos y fuentes diferentes de letras, etc.

Bibliografía

- **AGUERRONDO, I.** (1990) *El planeamiento educativo como instrumento de cambio.* Troquel. Bs As.
- **ARGUIN, G.** (1988) *La planeación estratégica en la universidad* Presses de l'Université du Québec. Canadá.
- **BARÉS, H.E.** (1995) *Planificación estratégica y escenarios futuros en la Universidad.* Universidad Nacional de Rosario. (Mimeo)
- **BIXIO, C.** (1995) *Cómo se elabora un proyecto en el aula.* En: Revista Aula Hoy. Año I, N°1. Homo Sapiens. Rosario.
- **BOGGINO, N.** (1995) *Globalización, redes y transversalidad de los contenidos en el aula.* Homo Sapiens. Rosario.
- **COLL, C.** (1994) *Psicología y curriculum.* Paidós. Bs. As.
- **Documentos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.** *Nueva Escuela.*
- **FERREIRO, E.** (Coord) (1989): *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina.* Siglo XXI. Bs As.
- **FRIGERIO, G. y otros** (1992) *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión.* Troquel/ FLACSO . Bs. As.
- **LANZA, H.** "Posibilidades de producción de insumos de alto impacto con escasos recursos". En: Revista propuesta Educativa – FLACSO. Año 3, N° 5. Miño y Dávila. Bs As.
- **LE BOTERF.**
- **NASSIF, R.** (1993) *Pedagogía de nuestro tiempo.* Kapelusz. Bs. As.
- **PAVIGLIANITI, N.** (1991) *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90.* Libros del Quirquincho. Bs. As.

- **PIAGET, J.** (1969): *Psicología y pedagogía*. Ariel. Bs. As.
- **SANDER, B.** (1990) *Educación, administración y calidad de vida.* Santillana. Bs. As.
- **WOODS, P.** 1987: *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* Paidós/MEC. Barcelona.